

BRENDA MARTONI MANSUR
CORRÊA DA COSTA

APRENDENDO A CARTOGRAFIAR COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

A relação sujeito espaço dos autistas



EDITORA
OLYVER

**APRENDENDO A CARTOGRAFIAR COM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO
GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD):
A relação sujeito espaço dos autistas**

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)
Absoulute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

Profª Drª. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguay)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª. Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, Espanha

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª. Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Mariana Anecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de La
Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

BRENDA MARTONI MANSUR CORRÊA DA COSTA

**APRENDENDO A CARTOGRAFIAR COM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO GLOBAL
DO DESENVOLVIMENTO (TGD):
A relação sujeito espaço dos autistas**

Maceió-AL
2021


OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

IMAGENS DE CAPA: Atividade de produção cartográfica coletiva | Fotografada por:
Brenda Martoni Mansur Corrêa da Costa.

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

www.editoraolyver.org

editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

COSTA, Brenda Martoni Mansur Corrêa da

Aprendendo a cartografar com crianças com transtorno global do desenvolvimento (TGD):A relação sujeito espaço dos autistas. [recurso digital] / Brenda Martoni Mansur Corrêa da Costa. – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

Livro em PDF

200 p., il.

ISBN: 978-65-87192-75-8

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento. 3. Políticas brasileiras.
4. Transtorno global. 5. Autismo I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Dedico este livro a todos os profissionais, familiares e crianças que apresentem contato com alguém que faça parte do espectro do autismo. Que este trabalho os auxiliem a trazer propostas que contribuam para encontrar pressupostos que potencializem a vida de todos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela existência, presença constante, amor e bondade.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a CAPES que possibilitaram esta capacitação.

À minha mãe Regina por ser o exemplo, a força e o incentivo de eu ter hoje concluído mais uma etapa na minha vida profissional. Ao meu pai Geraldo por todo incentivo, apoio e confiança. Aos meus irmãos: Bruno, por acreditar em mim e ser meu ombro amigo, e ao Bernard pela amizade e o exemplo que me incentivam sempre a ir além.

Às minhas tias Angelina e Marina pelas orações e carinho.

Ao Professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes pela orientação, apoio, paciência, por acreditar no meu potencial para realizar essa pesquisa e pela colaboração para o meu crescimento acadêmico.

Aos Professores Cassiano e Juanita que desde o início foram solícitos em participar do meu trabalho e trouxeram grandes contribuições.

À Secretária de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora e ao Centro de Atendimento Educacional Especializado, agradeço principalmente às profissionais Ana Lopes, Graziela, Rachel e Nádia que me acolheram e possibilitam esta pesquisa.

Aos pais e responsáveis e às crianças envolvidas na pesquisa pela colaboração e disponibilidade.

Aos colegas da minha turma de mestrado, pela presença de cada um/a, pela amizade e companheirismo ao longo desta caminhada.

Às amigas Monique, Luciana, Laís, Thaianne, Elen, Rose por me ajudarem e estarem presentes em minha vida.

Ao Grupo de Estudos de Geografia da Infância pela imersão em uma nova pesquisa na Geografia da Infância e pelos conhecimentos que me permitiram considerar novas possibilidades.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram da construção desse trabalho, meu muito obrigada pelo carinho e incentivo.

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê”.*

Arthur Schopenhauer

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa da trajetória acadêmica	30
Mapa 2: Mapa de localização da cidade de Juiz de Fora	121

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Capa do material de inclusão feito na União Europeia	39
Figura 2: Entrada do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG.....	115
Figura 3: Parte externa do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG.....	115
Figura 4: Sala de aula do CAEE Sudeste, em Juiz de Fora- MG ...	117
Figura 5: Localização do CAEE Sudeste no bairro Poço Rico na cidade de Juiz de Fora- MG.	121
Figura 6: Croqui do primeiro pavimento do CAEE Sudeste.....	124
Figura 7: Croqui do segundo pavimento do CAEE Sudeste.....	125
Figura 8: Croqui da sala em que foram acompanhados os atendimentos feitos por mim	126
Figura 9: Leitura do Livro “Guia de Aventuras: Dinossauros”	138
Figura 10: Mostrando o trajeto feito por Pedro e Fossilino para encontrar Saurino.....	140
Figura 11: Mapa dos Dinossauros Incríveis	142
Figura 12: Professora mostrando o trajeto da sua casa até o CAEE.....	144
Figura 13: Castelinho da Cemig.....	146
Figura 14: Praça do Canhão	146
Figura 15: Representação do trajeto de casa até o CAEE	148
Figura 16: Passando pelo elevador	150
Figura 17: A árvore	152
Figura 18: Fábrica Bernardo Mascarenhas	154
Figura 19: As crianças e seus pais na Praça do Canhão	155
Figura 20: Imagem de satélite do trajeto realizado nesta atividade.	156
Figura 21: A construção do mapa “Parquinho de diversão”.....	158
Figura 22: Mapa “Parquinho de diversão”	159
Figura 23: Mapa vivencial do Cassiano.....	161
Figura 24: Mapa Vivencial Gustavo	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ordem e nome das oficinas realizadas na pesquisa..... 135

LISTA DE SIGLAS

- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
BIC - Bolsa de Iniciação Científica
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
OMS - Organização Mundial de Saúde
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
PJF - Prefeitura de Juiz de Fora
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado
NEE – Necessidades Educativas Especiais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Libras - Língua Brasileira de Sinais
PROUNI - Programa Universidade para Todos
Ifes - Institutos Federais de Ensino Superior
CONAE - Conferência Nacional de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Rede Certific - Rede Nacional de Certificação Profissional
UNICEF - United Nations Children's Fund
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato

SUMÁRIO

PREFÁCIO	19
Prof. Jader Janer Profa. Nádia Ribas	
CAPÍTULO 1	
ORIGEM DA PESQUISA	22
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA	22
CAPÍTULO 2	
HISTÓRIAS E GEOGRAFIAS SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	31
2.1 CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	39
2.2.1 Referências internacionais e implicações com as políticas brasileiras	43
2.2.2 Políticas públicas inclusivas no Brasil	46
2.3 A ESCOLA TRADICIONAL INCLUSIVA	52
2.3.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	55
2.4 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD) ..	61
2.4.1 Autismo.....	61
2.4.2 Síndrome de Rett.....	63
2.4.3 Transtorno de Asperger	64
2.4.4 Transtorno Desintegrativo da Infância.....	66
2.4.5 Transtorno Global do Desenvolvimento	66
2.4.6 Aspectos importantes do Transtorno Global do Desenvolvimento	68
CAPÍTULO 3	
A CARTOGRAFIA NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	70
CAPÍTULO 4	
VIGOTSKI, TOMASELLO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS DIFERENÇAS	85
4.1 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	85
4.1.1 Tomo V: Defectologia.....	87
4.2 EVOLUÇÃO COGNITIVO-LINGUÍSTICA HUMANA	100

CAPÍTULO 5	
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	107
5.1 LOCUS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	108
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO.....	110
5.3 DESDOBRAMENTO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS .	127
5.4 MODALIDADE DA PESQUISA.....	128
5.5 AS CRIANÇAS NA PESQUISA	132
5.6 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISES.....	133
CAPÍTULO 6	
RELATOS DAS VIVÊNCIAS NO CAEE	137
6.1 “TIA, AINDA EXISTEM DINOSSAUROS?”	137
6.2 O CAMINHO DA MINHA CASA.....	143
6.3 PASSEIO NA PRAÇA DO CANHÃO	149
6.4 O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO... ..	159
6.4.1 Vivência de Cassiano.....	160
6.4.2 Vivência de Gustavo	162
6.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	164
CONSIDERAÇÕES.....	184
BIBLIOGRAFIA.....	186

solitária, os mapas não existem por si só. Por serem objetos da cultura, artefatos sociais, eles fazem parte desse tecido que as muitas linhas sociais, de onde diversos espaços e tempos se cruzam. E o livro em questão, traz o diálogo entre as crianças, os profissionais de uma instituição educativa, a autora e os próprios mapas.

É, assim, um livro de narrativas sobre pessoas e mapas, mais especificamente sobre crianças e mapas. E como não poderia deixar de ser, nele aparecem muitos registros espaciais, dos locais onde a pesquisa ocorreu, em suas muitas escalas; croquis do grande casarão, que abriga toda a vida enunciada nessas páginas; dos entornos onde ocorreram caminhadas a serem cartografadas, das histórias contadas e outros. O livro só por isso já anuncia que há muitas formas da cartografia existir como cartografia. Em algumas epígrafes, a autora traz as palavras de um personagem de um outro livro, chamado de Botãoeiro, recorremos a ele, que nos diz: “Não gosto de mapas onde as coisas vão embora. Gosto de mapas em que tudo está lá: as voltas do mundo, do vento, as curvas tortas das ruas, das casas e dos prédios, uma pitada de sabores e temperos do mundo, do gosto que as coisas têm. Gosto de mapas comoventes.”¹ Aqui, se encontram esses mapas, é um livro, que sem dúvida, o Botãoeiro ficaria feliz em ler.

¹ (LOPES, J.J.M. O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados. Juiz de Fora. 2017., pg. 23)

Mas ainda é preciso dizer algo, esse casarão, é essa a sensação de signo espacial que ao ver as imagens do local nos traz, não encontramos melhor palavra para designar essa forma na paisagem, é uma instituição pública onde se desenvolve trabalhos com crianças como as outras crianças, singularizadas por suas diferentes formas de existir no mundo e com suas singulares formas de registrar seus espaços vivenciados. Essa é a outra grande beleza desse material: celebrar a diferença como a grande marca do humano e, mais ainda, aprender com ela, por isso é acertada a escolha das palavras do título: “Aprendendo a cartografar com crianças com transtorno global do desenvolvimento”, olhar sensivelmente para a “relação sujeito-espaço dos autistas”.

Creemos que não há mais o que dizer por aqui, na verdade, ainda haveriam muitos ditos, mas agora o que nos resta é fazer o convite para adentrar nas páginas que seguem e encontrar entre muitos vocábulos, imagens e desenhos, a vida ocorrendo na vida, e com ela significar muitos de nossos saberes e olhares é chegar ao fim, com a segurança que ali está o começo, como nos ensina Gustavo, ao desenhar sua casa “no fim do mundo”, como um local de liberdade.

Que fique a liberdade que só as diferenças são capazes de promover.

Juiz de Fora, Outono de 2021

Prof. Jader Janer
Profª. Nádia Ribas

CAPÍTULO 1

ORIGEM DA PESQUISA

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA

“O bom das palavras é que elas são carregadas não só de histórias, mas também de geografias, têm o poder de mudar o rumo e os caminhos. Por isso dizem por aqui ‘vamos mudar o rumo da prosa.’” (LOPES, 2017, p. 58)

A epígrafe escolhida por mim para iniciar este texto é um argumento pelo personagem o Botãoeiro². Segundo ele, toda palavra é carregada de histórias e geografias. Elas mostram que vida é forjada nesses caminhos dessas trajetórias, portanto, situada em espaços e tempos que formamos e que nos formam. Trago aqui as minhas palavras, a partir das quais pretendo expor as minhas histórias e geografias e demonstrar como o tema dessa pesquisa chegou à minha trajetória.

Este trabalho é fruto da minha caminhada acadêmica enquanto aluna do curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, juntamente com a minha participação em bolsas de treinamentos e projetos de extensão direcionados a instrumentos e mecanismos para o ensino de Geografia. Todos esses processos de formação permitiram a minha entrada em contextos e realidades sociais de diferentes instituições de ensino.

No início do ano de 2011, tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez para os alunos da EJA (Educação de Jovens

² Botãoeiro é um personagem do livro *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, um vendedor de botões que existia na cidade da narrativa do livro, ele era diferente na aparência e no modo de vestir dos moradores da cidade, assim como a sua loja tinha coloração, formato e árvores de diferentes formatos dos lugares da cidade.

e Adultos) no Colégio de Aplicação João XXIII³, em que as aulas eram planejadas para um público de alunos e alunas bastante diversificado, contando com a faixa etária que variava entre os 15 e os 70 anos nas séries do ensino fundamental. Lecionei para o 6º e 7º anos do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, com cada ano escolar sendo concluído em seis meses. Assim, em função de conviver com diversas variáveis como diferença de idade, condições sociais e o tempo que cada aluno e aluna ficaram afastados do espaço escolar, me surgiu uma inquietação: como construir uma proposta de ensino de Geografia com um tempo não muito amplo, que envolvesse cultura e conteúdo de uma forma mais significativa para todos? Começava, assim, a desenvolver um olhar para um mundo cultivado pelas diferenças, em que as pessoas apresentam uma diversidade de “ser e estar” nos espaços e tempos da vida.

Neste momento, passei a elaborar minhas aulas com base em elementos presentes no cotidiano dos alunos, como revistas, charges, narrativas deles em seus espaços vivenciados por eles, como forma de ampliar não apenas os meus recursos didáticos, mas também o diálogo com a realidade vivida por aquelas pessoas. Essa experiência durou de março de 2011 a agosto de 2012, e serviu para me ensinar o que Freire (1996) destaca em sua obra sobre ninguém educar ninguém, ninguém se educar, mas que os homens se educam entre si, o processo de educar é um ato coletivo e conjunto. Os argumentos apresentados pelo autor passaram a incorporar o meu fazer pedagógico e a minha relação com as instituições escolares e outras fronteiras que fazem parte da minha realidade.

Essa vivência me apontou a necessidade de ir além, de conhecer mais os teóricos e postulados que envolvem os saberes acadêmicos no campo da educação, uma vez que no

³ Escola pública filiada à Universidade Federal de Juiz de Fora com perfil misto de alunos e que tem como proposta o ensino e a pesquisa.

início do meu contato com a licenciatura na EJA eu ainda não havia tido acesso às disciplinas da educação e nem com as disciplinas do curso de Geografia que viabilizassem sistematizar novas possibilidades de trabalho do ensino junto com os alunos, o que antes tornava a estruturação das aulas mais simplificadas na sua essência e difíceis pela falta desse conhecimento acadêmico e formação prévia.

Em setembro de 2012, participei de um processo seletivo do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID)⁴, em que a proposta era construir aulas de Geografia a partir de uma produção de materiais e oficinas, utilizando objetos recicláveis e recursos diferenciados tais como pinturas, xilogravuras e expressões literárias como charges, poemas, entre outros mecanismos.

Nesse projeto, duas escolas estaduais na cidade de Juiz de Fora foram escolhidas pela banca de seleção do projeto PIBID da geografia para que os trabalhos fossem realizados pelos seis graduandos aprovados no processo. A experiência foi muito interessante e me levou a estudar, pesquisar e buscar novas propostas de materiais para promover um ensino que atendesse às escolas com características e alunos bastante diversificados nos levando a produzir dinâmicas, atividades e elaborar mecanismos distintos para o ensino de geografia para cada uma das escolas.

Posteriormente a essa experiência, em março de 2014, trabalhei em uma bolsa de treinamento profissional no Colégio de Aplicação João XXIII, com o objetivo de formular materiais pedagógicos diferentes dos apresentados nos livros didáticos

⁴ Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) que busca trabalhar em conjunto a universidade e as escolas estaduais com alunos de licenciatura, em que esses acompanham as aulas nas escolas selecionadas pelo programa e os mesmos constroem propostas de ensino e aprendizagem a partir de oficinas elaboradas por eles sob a supervisão do professor regente da escola estadual acompanhada.

para as turmas do segundo segmento dos ensinos fundamental e médio do colégio. A equipe era formada pelos professores de geografia da escola e por dois alunos graduandos do curso de geografia. Durante este período, construímos oficinas, realizamos trabalhos de campo e elaborávamos, em conjunto com os professores das turmas, o material didático usando como recurso reportagens, entrevistas e filmes.

Todas essas vivências ao longo da graduação me aproximavam muito da área de educação e de sua interface com a geografia, me colocando em contato com experiências diversas de pessoas inseridas em diferentes espaços e tempos.

Em agosto de 2014, outra oportunidade ampliou ainda mais minha formação, pois participei de uma Bolsa de Iniciação Científica (BIC), em que foi desenvolvido um projeto de vivências⁵ do espaço social com crianças, adolescentes e adultos. Utilizando um novo método de localização no espaço, este trabalho se tornou tema da minha monografia do bacharelado em Geografia, concluída no primeiro semestre do ano de 2016.

Durante toda a minha trajetória, sempre me encantei com a educação e com o ensinar, e talvez por não me contentar com os mecanismos tradicionais do ensino, e observar um distanciamento dos alunos em relação à disciplina de Geografia que, apesar de tão próxima deles, acaba incompreendida e se torna desinteressante para os alunos.

No primeiro semestre em 2012, durante a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Geografia, tive a oportunidade de ter contato com inúmeros materiais para a construção de aulas em conjunto, utilizando instrumentos como vídeos, charges, filmes, entre outros recursos que fazem parte do

⁵ O trabalho realizado nesta pesquisa é um braço das pesquisas feitas pelo Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância (GRUPEGI), em parceria com o alemão Henrique Köhler que propôs uma nova forma de se localizar, independentemente da idade, utilizando o relógio de ponteiros.

cotidiano dos nossos alunos e alunas, usando-os na tentativa de elaborar uma aula mais interessante e otimizar a construção do saber. Desse modo, apresentando a Geografia bem como o espaço geográfico, de modo mais atrativo e próximo dos alunos e considerando as diversas linguagens e gêneros literários.

Nessa disciplina, nós, alunos, trabalhamos com a construção de materiais usando elementos utilizados pelos alunos, como o exemplo do vídeo no celular, o que foi interessante, pois aproximamos os alunos da geografia, disciplina que muitas vezes é deixada de lado pela dificuldade em compreenderem o conteúdo.

Fazendo com que o processo de educar não seja unilateral, isto é, em que apenas um dos lados detém o conhecimento e transmite ao outro que é considerado como um recipiente vazio, mas, ao contrário, deve haver um processo dialógico de informações, conhecimentos, que possibilitam o estabelecimento e a construção do saber geográfico.

O que me interessa agora, repito, é alienar e discutir alguns saberes fundamentais à educativo – crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios a organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quando possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensável, que o formando, desde o princípio mesmo em sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12)

Ao ler esse trecho do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1996), e vivenciar alunos com deficiência física e mental em minhas turmas, me questionei sobre as possibilidades de espaços e ferramentas para as crianças: todas

elas podem acessar facilmente os espaços? E as crianças deficientes físicas e cognitivas, todas têm suas vozes ouvidas?

Ao me formar em licenciatura e escrever meu trabalho de conclusão de curso para a modalidade do bacharelado em Geografia, busquei um novo objeto de estudo voltado para as crianças e uma proposta nova de cartografia que poderia ser utilizada para crianças, adolescentes e adultos.

No decorrer dessa pesquisa, me deparei com assuntos relacionados à educação inclusiva com crianças autistas, sobre as quais eu ainda tinha pouco conhecimento, e isso me possibilitou a imersão em um espaço de pesquisa trazendo grandes enriquecimentos como pesquisadora, professora e pessoa.

Dessa pesquisa, algumas questões me levaram a pensar em um projeto de mestrado, mas ao longo dessa caminhada, outras oportunidades surgiram assim como novas propostas de trabalho. A partir dessa imersão, escolhi estudar mais sobre a geografia da infância⁶ com um enfoque na educação inclusiva, especificamente para crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

A entrada no mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora possibilitou iniciar o projeto e os desejos de trabalhar com os temas citados anteriormente. Ao apurar informações, foi possível verificar que as escolas da Prefeitura de Juiz de Fora no segmento de educação infantil, isto é, do primeiro ao quinto ano, atualmente abrigam um número de aproximadamente duzentas crianças com autismo e demais transtornos.

Após a Política Nacional de ingresso de educandos com autismo em classes comuns após a política do ano de 2008.

⁶ Particpei de grupos de estudos, fiz curso relacionados à educação inclusiva, a fim de conhecer mais sobre o assunto e imergir de uma forma mais adequada ao campo da inclusão.

Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que no ano de 2006, havia 2.204 alunos com esse laudo inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624.

Dados como esse e quadros fechados relacionados ao espectro do autismo ainda apresentam alguns desconhecimentos, nos levando à superação de significados dicionarizados que definem os autistas como sujeitos com comportamentos centralizados em si mesmo e uma criança tomada pelo pânico.

Ao pesquisar sobre o assunto e as contribuições da geografia para essas crianças, percebi que poucos estudos haviam sido feitos.

Desse movimento, então, fiz uma ponte entre as disciplinas da graduação, minhas participações em curso, palestras, seminários e minhas vivências. Assim, a cartografia, a geografia da infância e a educação inclusiva que foram objetos que nortearam essa pesquisa de mestrado.

O presente trabalho propõe construir, a partir da leitura e compreensão do processo histórico da educação inclusiva no Brasil, caminhos que possibilitem pensar os saberes geográficos como elementos que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, para que esses educandos possam construir seus conhecimentos e saberes através de experiências coletivas. Mas faremos isso através do recorte da cartografia. Por isso tenho a seguinte questão de investigação: como as crianças com TGD vivenciam a cultura cartográfica?

A motivação para a construção da presente pesquisa é a escassez de trabalhos relacionados ao assunto na geografia, disciplina que abrange as relações entre os sujeitos e os espaços, relação que se estabelece desde o momento em que a criança tem consciência de si, do seu corpo e suas espacialidades.

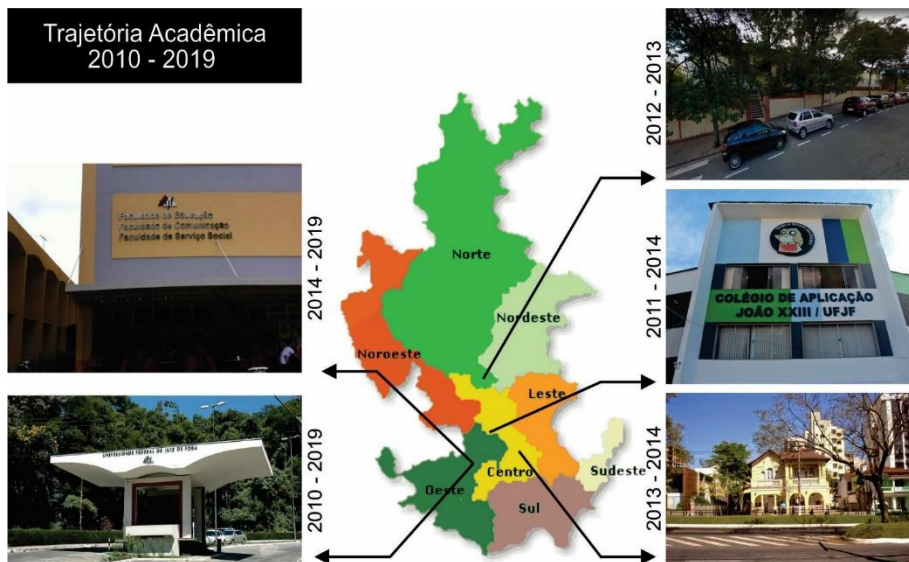
Partindo então destas questões, e buscando refletir acerca da educação inclusiva a partir das seguintes questões: o que é inclusão? Como é desenvolvida a educação inclusiva no Brasil? O que a geografia pode contribuir para estas pessoas com deficiência? Voltemos às palavras do personagem Botãoeiro:

Gentes da Geografia adoram nos orientar e nos desorientar, parece que nasceram para isso. Por isso, muitos deles apreciam os mapas, as bússolas, o globo terrestre. Isso é bom, mas as vezes tem que se ter cuidado, a geografia dos cuidados é tão importante quanto a geografia das orientações e desorientações. Se ouvissem mais as crianças! (LOPES, 2017, p. 48-49)

Assim, a proposta desta pesquisa é contribuir para que todos aqueles que de alguma forma têm interesse sobre o assunto da educação inclusiva, principalmente do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), buscando uma reflexão que proporcione uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos na sociedade.

Para o desenvolvimento dessa investigação, fundamentaremos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, procurando a construção e produção de significados para as crianças com TGD a fim de construir, assim, uma linguagem.

Mapa 1: Mapa da trajetória acadêmica



CAPÍTULO 2

HISTÓRIAS E GEOGRAFIAS SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

“Quando se conhece o espaço onde se pisa, vivemos com menos medo. Já viu quando chegamos a um lugar desconhecido? Quando se conhece o espaço, nos conhecemos como pessoa também” (LOPES, 2017, p.35)

Na obra *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* (LOPES, 2017), o personagem Botãoeiro destaca a necessidade de conhecer os espaços para que seja possível nos reconhecermos e, portanto, pensarmos a vida de outras formas. Assim como as histórias e as geografias da inclusão, é preciso conhecer os seus espaços e direitos para que esses sujeitos se reconheçam e sejam reconhecidos na sociedade. Neste capítulo, iremos trilhar uma caminhada sobre a educação inclusiva, suas conquistas na perspectiva de diferentes escalas, desde o contexto mundial até o nacional.

2.1 CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ressalta a importância de uma educação de qualidade em atribuir novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças, buscando os valores culturais, respeito e o construir.

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p.8 -9).

Partindo desse princípio, a materialização de uma escola inclusiva trabalha com base nos princípios éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça, em uma proposta que vise a promoção de práticas pedagógicas contemplando o aluno e a aluna e as diferenças que formam o ser humano. De modo que, ao longo do processo de aprendizagem, todo o corpo docente da escola esteja comprometido com o mesmo.

A inclusão é um processo dinâmico e coletivo que acontece de forma gradual. Essa ideia fica clara em Sanchez (2005, p.17) ao dizer que “Cooperação/ solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos, pesquisa reflexiva.”

Assim, o educador passa a ser o responsável por intermediar a construção do conhecimento, a interação e a sociabilização entre os alunos com necessidades especiais e demais alunos e colaboradores da escola. Portanto, a inclusão será uma busca de identificar esses sujeitos com deficiência, analisando-os a fim de compreender suas dificuldades, para que a educação de qualidade seja de fato construída como de direito para todos.

Na Europa, no ano de 2006, foi construído um material chamado “Crescendo Juntos: Passos para a Inclusão na Educação de Infância”, em que são discutidas questões relacionadas à educação inclusiva e os seus desdobramentos em diferentes países pertencentes à União Europeia como Portugal, França e Alemanha, apresentando relatos de experiências pedagógicas e inclusivas nas escolas.

Este documento é construído através de novos olhares e perspectivas sobre as diferentes formas de compreensão e as razões que levaram algumas crianças a serem participantes ativas nas atividades da pré-escola, enquanto outras são excluídas. Além de debater sobre os diferentes significados de inclusão.

Nesta proposta, observamos as diferenças que algumas crianças apresentam um ritmo de aprendizagem, de entusiasmo para atividades lúdicas, diferentes de outras crianças. Comportamento esse que está relacionado com as capacidades individuais, portanto as práticas devem ser pensadas para atender aos interesses desses sujeitos. A partir dessa premissa, considera-se a necessidade de compreender as questões relacionadas à participação e educação das crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) como uma questão da sua capacidade funcional. As práticas adotadas para se diagnosticar e caracterizar as crianças são uma consequência da forma de compreender essa questão.

Dessa forma, é preciso considerar que ao serem diagnosticadas como “diferentes”, as crianças, muitas vezes, são consideradas problemáticas pela escola e pelos professores do sistema regular. Essa ótica provoca um problema na investigação da fonte de qualquer dificuldade ou problema existente na criança. Após o diagnóstico feito torna-se mais simples transferir a responsabilidade para o especialista de formação que poderá lidar com as questões apresentadas pela criança.

A partir dessa forma de compreensão, podemos dizer que as questões da educação e participação das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem ser entendidas com a capacidade reduzida dos ambientes para ajustar-se às diversidades das crianças. Dessa forma, é preciso diminuir o problema no sistema escolar como um todo e não na redução da diversidade das crianças. Para tal, é preciso que o sistema escolar modifique as suas estratégias pedagógicas a fim de aceitar as diferenças, considerando novas práticas na pré-escola.

Um dilema fundamental e relevante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é o que se relaciona à oferta e à educação igual para todos. Dessa forma,

é preciso estudar práticas concretas dos sistemas educacionais como um todo, proveniente de todas as questões com as quais teremos que lidar.

Para isso, precisamos compreender os diferentes conceitos de inclusão. Anteriormente, o conceito era compreendido como o de integração dos espaços que se adequavam para receber crianças com necessidades especiais. Em resposta a esse conceito e às práticas exercidas, surgiu o conceito de inclusão que se desdobrou em três diferentes interpretações.

A primeira é atribuída à questão da incapacidade, defendendo a segregação que posteriormente culminou na “inclusão”. Indicando que as crianças com NEE estão em risco de serem marginalizadas em contextos inclusivos. A segunda leitura é a da inclusão como produto com as capacidades das crianças, entendendo que a inclusão em seu sentido original está relacionada à liberdade, portanto, deve ser democrática, de forma que o sujeito possa pertencer e participar da sociedade independentemente de sua capacidade. Assim, a inclusão é um objetivo a atingir. Neste sistema, as diferenças constroem as relações sociais fortes e fornecem uma boa experiência de aprendizagem. O desafio para esta investigação é o da construção para uma educação inclusiva em uma compreensão ideológica.

E a terceira leitura está associada à ideia desejada. Isto é, apesar de ter uma finalidade valiosa, é válido lutar por outros objetivos igualmente importantes. Sendo, a inclusão um foco de estudos ao invés de um conceito analítico em relação ao qual a realidade empírica é contrastada.

Partindo das três leituras, os conceitos inclusão e educação inclusiva objetivam a legitimidade internacional com organizações como UNESCO, OECD, Agência Europeia para educação das necessidades especiais.

Na declaração de Salamanca, há a orientação de modificar a educação especial para crianças deficientes para a educação inclusiva. Por isso, na Europa, inseriu-se a educação inclusiva em países como a França e Itália, países em que a noção de integração foi implementada.

Já no Brasil, esta compreensão de inclusão se estende referindo-se a outras áreas e populações, não só àquelas com deficientes, visando a gerar instituições e práticas que transformem as escolas em espaços com percepções menos preconceituosas, para que seja um lugar em que as diferenças sejam valorizadas.

Assim, a educação inclusiva constitui uma posição radical, no que diz respeito a requerer uma escola que transforme a comunidade escolar, em que todos os aprendizes sejam bem-vindos, como base na igualdade de direitos. E, portanto, vise as diferentes práticas de ensino através de críticas às práticas tradicionais.

Para que alguns aspectos fiquem mais claros é preciso compreender as propostas e as diferenças entre as práticas integrativas e inclusivas. Na prática inclusiva, a inserção da criança com necessidades especiais está na frequência a uma escola regular, e o sistema diferenciado varia segundo a categoria de NEE, em que a abordagem utilizada é centrada no indivíduo, assim como o currículo, o apoio, os professores e os projetos especiais são pensados para apoiar as crianças na NEE, porém a influência é da educação especial nos métodos da escola regular, acompanhado por um especialista.

Já nas práticas inclusivas, a proposta busca o viver e o aprender junto com os demais alunos da escola regular, pois considera todos nos níveis tais como o emocional, social e o educacional, os recursos na escola estão disponíveis para todos.

O currículo é singular para todas as crianças e conta com reflexões comuns a todos os participantes. As práticas

educacionais são reformuladas executando um trabalho acompanhado pela equipe.

Dessa forma, o conselho nacional de deficiência visa, desde 2004, a sensibilizar, informar e educar através de modificações nas práticas pedagógicas que buscam substituir a integração pela inclusão. Unificando e eliminando as diferenças nos espaços públicos tais como escolas, empresas, entre outros.

As dificuldades encontradas nos países europeus estão associadas às instituições de formação estarem conscientes das vantagens e dificuldades do que a terminologia propõe. A questão de que essas crianças podem estar em uma escola e sala regulares e mesmo assim estarem sujeitas a rejeições e marginalizações, o que causa certo desconforto na adoção da nova proposta de inclusão.

Em síntese, mesmo com desafios, a mudança é uma revolução cultural que exige que os professores adotem novos métodos para as diversas capacidades dos alunos, contando, por exemplo, com professores de apoio e sala de recursos para contribuir com essa mudança. Reforçando a heterogeneidade da educação pública, assim como a realidade social das crianças que frequentam esses espaços em inúmeros aspectos que favorecem na composição da sua identidade em função das inúmeras variáveis encontradas nestes espaços aos quais emergem as diferenças individuais e de uma crescente diversidade nas sociedades europeias e multiculturais.

As diferenças importantes da diversidade na busca por uma educação infantil incluem os aspectos culturais das famílias, as condições socioeconômicas, condições reveladoras de que as crianças crescem em circunstâncias muito diferentes de vida.

Dessa forma, a educação inclusiva tem intenção de organizar grupos que possibilitem oportunidades de desenvolvimento. Permitindo uma maior compreensão de diversidade/individualidade humana de incentivo para encontrar

grupos de contato e apoiar as áreas de cooperação e aprendizagem comum.

Para que essa meta seja alcançada, as didáticas em grupos heterogêneos significam desenvolver um bom trabalho pedagógico que proporcione oportunidade de aprendizagem com brincadeiras que considerem as diversidades das crianças, levando-as a desenvolver sua própria compreensão de mundo e das pessoas.

Em diferentes países europeus, as práticas, estruturas e formas de desenvolvimento das propostas de inclusão influenciaram de diferentes maneiras nas práticas pedagógicas. Essa conduta para uma metodologia inclusiva é diferente em cada país, a Alemanha e França, por exemplo, adotam abordagens distintas: uma delas opta por uma inclusão desde os anos iniciais na escola; na outra, a escolha se dá por um currículo em que as práticas metodológicas são moldadas para que haja a inclusão e que todos os alunos consigam ter um aproveitamento básico dos eixos trabalhados ao longo do ano escolar embasado no currículo proposto pela instituição.

Os conceitos de inclusão, assim como a sua realização no trabalho concreto dos educadores com as crianças nos países europeus, partilham de uma essência comum, porém existem divergências significativas, desde o âmbito pedagógico até o institucional.

A proposta social das instituições de educação de infância é de promover melhorias nas condições políticas e a qualificação no trabalho pedagógico impactando significativamente as práticas pedagógicas. Alguns aspectos de adoção de alternativas pedagógicas feitas por países europeus, como na França, são os jardins de infância, eles são os principais provedores da educação escolar. As crianças iniciam o processo de educação aos três anos de idade, as escolas são gratuitas e existem em número suficiente para cobrir as necessidades das famílias em todo o país. O objetivo desses espaços é

desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e relacionais das crianças, bem como o desenvolvimento da autonomia e da personalidade e preparação para o ensino conteudista e preparatório.

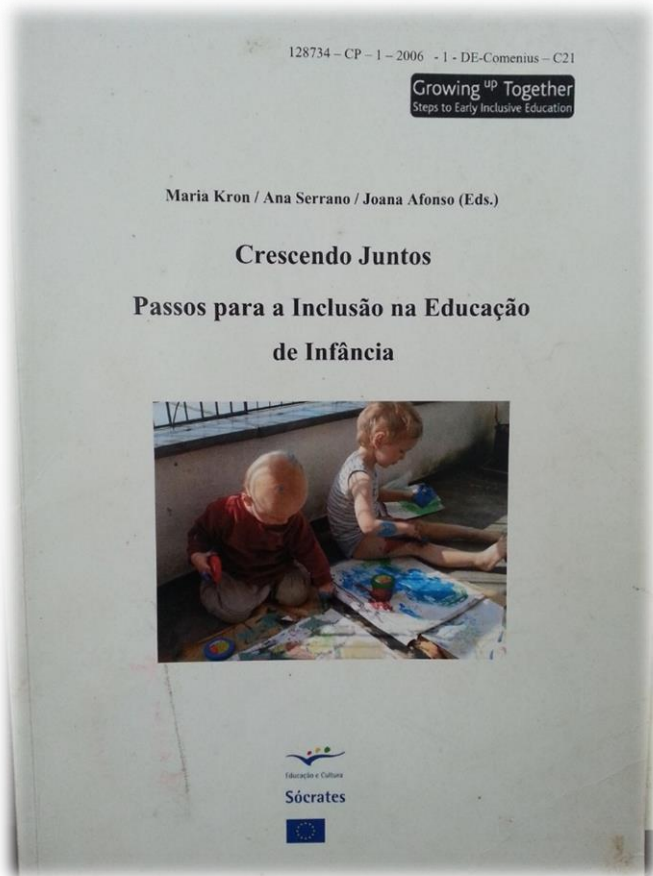
Na França, os profissionais destes jardins são vinculados ao Ministério da Educação do país, e as instituições são compostas por uma equipe de profissionais de diversas áreas, os planos individuais devem contar com um projeto escolar para todas as crianças NEE, criado por uma equipe multidisciplinar de profissionais em conjunto com os pais. Estas crianças são conduzidas por assistentes de vida escolar, podendo ser acompanhadas por especialistas de fora das escolas, como relata o material da União Europeia intitulado “Crescendo Juntos: Passos para a Inclusão na Educação de Infância”, de 2006.

Diferentemente da proposta construída na França, o processo adotado no Brasil tem a necessidade de uma adequada formação desses profissionais, característica que é salientada por Gomes e Mendes (2010). Os autores, em seus estudos, constataram que 80% dos professores de apoio de escolas no município de Belo Horizonte não apresentavam uma formação específica na área de Educação Especial. A falta de formação sem uma supervisão leva, em alguns casos, as profissionais de educação a deixarem a sua função de professoras para exercer o papel de cuidadora. (GOMES; MENDES, 2010, p.392).

Como mostrado no mencionado material de inclusão produzido pela União Europeia, percebemos que os professores têm enfrentado o desafio de grandes pressões nos seus locais de trabalho devido ao conjunto de competências pré-estabelecidas antes mesmo do ensino fundamental. Comprometendo as hipóteses de que as crianças com NEE participem regularmente das atividades escolares em áreas em que não conseguem obter bom desempenho. Fazendo então

com que esses profissionais busquem novas alternativas de práticas pedagógicas que respeitem o tempo de desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança.

Figura 1: Capa do material de inclusão feito na União Europeia



2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Buscando e analisando dados entre os séculos XVII e XVIII, constatou-se que a educação inclusiva no Brasil evidenciou que as teorias e práticas realizadas nas escolas promoviam situações de exclusão e discriminação. Esse

período foi de rejeição dos sujeitos com deficiência, quadro esse que colocava a família, a escola e a sociedade como excludentes desses sujeitos do estado social. Portanto, os sujeitos que apresentassem um quadro de qualquer deficiência mental eram internados em instituições como manicômio, prisões e outros estabelecimentos similares.

No decorrer da história, observou-se que as concepções de deficiência foram se modificando de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação Básica de 2001, as alterações desse pensamento ocorreram conforme as crenças, os valores culturais, as concepções de homem e transformações sociais que ocorreram em diferentes momentos históricos.

No século XIX, houve uma fase em que os indivíduos que apresentassem alguma deficiência física ou mental eram segregados, isto é, teriam que buscar uma educação fora da escola, com o argumento de estarem “protegendo” o deficiente da sociedade.

No século XX, alguns cidadãos começaram a valorizar os deficientes e os movimentos sociais contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. Neste mesmo contexto, aumentaram as críticas sobre as práticas pedagógicas e os questionamentos dos modelos de aprendizagem, gerando exclusão desses sujeitos nas políticas educacionais.

Isso, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reforça a ideia de que a inserção dos indivíduos que possuem necessidades especiais deve contar com uma política de justiça social, conforme:

[...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobre dotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p.6).

É importante destacar que entre o final do século XX e o início do século XXI, os avanços pedagógicos e tecnológicos por uma sociedade mais inclusiva no Brasil têm apresentado um grande avanço, contando com salas com recursos, atendimentos diferenciados, na busca de garantir os direitos desses sujeitos em uma sociedade, promovendo um desenvolvimento social, sem deixar de lado suas potencialidades e particularidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece o direito de todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme o Art.2º sobre as bases da educação nacional:

Art. 2º A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo mencionado anteriormente reforça a ideia de que a educação deve ser para todos sem exceções, isto é, garante a igualdade de acesso com condições de entrada e permanência na escola.

Outros documentos de base legal tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca de 1994 buscam os tópicos relacionados à inclusão social e escolar desse grupo de alunos com deficiências como o autismo e seu espectro. Segundo o Art.58 e Art.59 da LDB 9.394/96:

Art.58 Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidade especiais.

Art.59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

a. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

II - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a interação desses educandos nas classes comuns;

III - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante a articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

IV - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Neste artigo, alguns pontos são enfatizados para que o espaço escolar seja adequado e para que os alunos ao entrarem neste meio sejam de fato incluídos e permaneçam neste espaço. Portanto, a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida nas redes regulares de ensino, enfatizando uma verdadeira educação inclusiva.

Para isso, é necessário que os recursos para o atendimento desse grupo de sujeitos sejam disponibilizados para os profissionais envolvidos na área de educação, como visa a Declaração de Salamanca.

Disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto,

estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio. (UNESCO, 1994, p.42).

A partir de informações contidas neste documento fica evidente que é preciso buscarmos possibilidades, metodologias diferenciadas e capazes de desenvolver uma verdadeira inclusão social. Uma vez que inclusão vai além de instalações e ações para os sujeitos que apresentem algum tipo de deficiência seja ela física ou mental, mas promover uma inclusão social entre todos os sujeitos que compõem o espaço escolar, uma vez que essa é uma tarefa e um dever da escola no seu papel de cidadania.

2.2.1 Referências internacionais e implicações com as políticas brasileiras

Declarações e relatórios de agências de cooperação internacional são importantes para fortalecer a educação inclusiva, pois propõem valores e diretrizes que fundamentam a elaboração de leis e decretos.

A Declaração de Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, no programa “Educação para Todos”, da qual o Brasil é signatário, destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando a assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

A Declaração de Salamanca (Espanha) no ano de 1994 reafirma que:

(...) o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. (UNESCO, 1994, p.1)

A Convenção da Guatemala ocorreu no ano de 1999 e trouxe o princípio da não discriminação, em que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, é preciso garantir direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros.

Neste sentido, se for necessário oferecer recursos, metodologias ou tratamento diferenciado visando a proporcionar condições adequadas, a indicação é que sejam mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades.

Esta não apresenta cunho discriminatório, ao contrário, visa a promover o acesso, fazendo um movimento de inclusão fundamentado no princípio da diversidade, para o qual a diferença é uma realidade e não um problema.

A Convenção vigora no Brasil desde setembro de 2001, ao ser aprovada pelo Senado como Decreto Legislativo nº.198/2001. Esse decreto aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).

Em 2006, houve a realização da Convenção da ONU em Nova Iorque, nesta convenção foi apresentado um texto que abordava os direitos das pessoas com deficiência, fundamentados nos direitos humanos e na cidadania, visando a inclusão social.

A convenção assegura que pessoas com deficiência desfrutem os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa, sendo elas capazes de viver suas vidas como cidadãos plenos, que podem dar contribuições valiosas à sociedade, se tiverem as mesmas oportunidades que os outros têm.

O artigo 24, que aborda a Educação, é claro nesse sentido: “Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis,

bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2001).

O relatório da UNICEF, intitulado “Situação Mundial da Infância” (2013), traz informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil.

Em 2015, foram apresentados os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Eles dão continuidade aos ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) e estão em vigor entre 2015 e 2030.

Os ODS têm 17 objetivos e 169 metas, que abrangem temas sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança e meios de implementação. Os ODS mencionam especificamente as pessoas com deficiência, a fim de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Suas metas estão previstas até 2030 para garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

2.2.2 Políticas públicas inclusivas no Brasil

Esta trajetória tem como ponto de partida o ano de 1988, em que muitas ações planejadas foram definidas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), e trazem como pano de fundo a estratégia de um desenvolvimento social global estruturado.

As propostas de inclusão educacional foram iniciadas ao ser promulgada a Carta Magna, a Constituição Federal que está atualmente em vigor e garante direitos aos grupos sociais marginalizados, como as pessoas com deficiência que fizeram parte da sua elaboração.

De forma sucinta, algumas diretrizes e leis da educação especial serão apresentadas na Constituição Federal de 1988 visando a “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV).

O artigo 205º delibera a educação como direito de todos e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio.

O Estado passou a ser responsável por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994, o MEC baixou a portaria nº 1.793, na qual recomendava a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético, políticos e educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, abordou a Educação Especial no seu quinto capítulo a partir da definição de educação especial; assegurando o atendimento aos educandos com necessidades

especiais, estabelecendo os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, entre outras questões.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 preparou a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, em que a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal para todos os níveis e modalidades de ensino. No mesmo ano, foi aprovada a resolução CEB Nº4, na qual foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. E a organização de sistema nacional de certificação profissional baseado em competências (Art.16).

Em 2001, a resolução MEC CNE/CEB 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No Art. 2º, ressalta que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, incumbindo as escolas a se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No mesmo ano, o parecer CNE/CP 9 assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Assim, a educação básica assume uma posição de ser inclusiva, buscando atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Exigindo que a formação dos professores nas diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

No parecer CNE/CEB 17, do ano 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) se destacam por sua abrangência desde a

Educação Básica e pelo embasamento em vários documentos sobre Educação Especial.

O item 4 destaca a inclusão na rede regular de ensino da seguinte forma: “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas a mudança de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas”.

A lei nº 10.436 dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em seu Art.1º reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Ainda em 2001, a portaria MEC nº 2.678 aprovou o projeto da grafia braile para a língua portuguesa, além de recomendar seu uso em todo o território nacional e estabelecer diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braile em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, a Portaria 3.284, dispôs sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

No ano seguinte, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação, que confere bolsas de estudo integrais e parciais de cinquenta por cento em instituições privadas de educação superior em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, possibilitou o ingresso para pessoas com deficiência através da concessão de bolsas integrais.

Em 2005, teve início o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), com ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Ao fazer esta inclusão, o principal objetivo é fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O Decreto 5.626 regulamenta a Lei nº436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e no Art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, propõe acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação de salas de recursos multifuncionais, formação docente para o atendimento educacional especializado.

O Decreto 6.094 propõe a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um documento de grande importância. O decreto legislativo 186, em 2008, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Seu Art.24 aborda a Educação Inclusiva.

No ano seguinte, o Decreto Executivo 6.949 divulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Concomitantemente à resolução MEC CNE/CEB nº4 que institui Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

Segundo essas diretrizes operacionais, o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Em 2010, na Conferência Nacional de Educação, o CONAE, precedida por reuniões municipais e estaduais, quase 4000 representantes foram credenciados, inclusive pessoas com deficiência e seus representantes, algo inédito na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. Da CONAE saiu uma versão atualizada do PNE (Plano Nacional de Educação).

Posteriormente, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limite, o Art. 3º garante um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Embasado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades.

O Plano Viver sem Limite tem quatro grandes eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. No eixo da educação, há propostas de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, essas são espaços nos quais são realizados o Atendimento Educacional Especializado.

O programa Escola Acessível conta com recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. E o programa Caminho da Escola prevê o transporte acessível para a escola. O Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) tem como finalidade principal expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país, a partir da oferta de bolsa de formação para estudantes e trabalhadores.

O decreto 7.611, do ano de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e

dá outras providências. Garantindo, através do Art. 1, o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.

Neste decreto, consta uma Nota Técnica 06/2011, MEC/SEESP/GAB Avaliação de estudante com deficiência intelectual, que determina a função do professor do Atendimento Educacional Especializado e a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum.

Através de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. Enfatizando a necessidade do diálogo entre os professores do AEE e da sala de aula comum.

O Decreto Nº 7.750 – Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, em seu parágrafo 1 do Art.1º estabelece como meta a promoção da inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador software neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.

O parecer CNE/CEB nº 2/2013 responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “finalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O Plano Nacional de Educação foi sancionado em 2014, definindo as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Nesse mesmo ano, foi publicada a Portaria

Interministerial 05, que condiciona uma reorganização da Rede Certific (Rede Nacional de Certificação Profissional).

A Rede Certific assegura a etapa final do Ensino Profissional e recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

No ano de 2015, a Lei nº 146 LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) foi aprovada e está em vigor desde janeiro de 2016. O capítulo IV aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Em 2016, a Lei nº 409 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos, técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Dessa forma, elas serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

2.3 A escola tradicional inclusiva

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) foi construída segundo as necessidades de uma escola em que cada aluno, tivesse a possibilidade de aprender, a partir de suas habilidades e capacidades, em que o conhecimento se constrói com fluidez e sem submissão, evitando a marginalização no processo de escolarização.

A educação especial transita em diversas etapas e modalidades de ensino, sendo assim, é necessário repensar as propostas, mas oferecendo estratégias de acessibilidade ao meio e aos conhecimentos escolares. A fim de alcançar um sistema de ensino paralelo com etapas próprias.

Os sistemas educacionais inclusivos segregam os alunos normais e os alunos especiais. Sem trazer propostas inclusivas para este meio, contendo organizações curriculares, programas, avaliações que atendam as demandas das crianças especiais de forma integradora.

Os espaços escolares inclusivos são fundamentais em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações estabelecidas não devem ser binárias. Assim como a escola comum, na perspectiva inclusiva, a qualidade do ensino não se confunde com a ministrada nas escolas padrão, pois estas são consideradas as que conseguem melhor expressar o desenvolvimento pedagógico. Dessa forma, à escola padrão cabem as mesmas lógicas das escolas voltadas para uma educação inclusiva, buscando iniciativas que atendam às necessidades dos alunos.

Ressaltando que não há um único modelo de escola a ser seguido, mas uma escola que os alunos sejam reconhecidos e valorizados pelas suas diferenças e resultados atingidos pelos sujeitos que compõem esta instituição.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, destaca como um de seus princípios para a educação no Brasil, “[...] a gestão democrática do ensino público”. Esta preocupação é retirada da LDBEN (Lei nº 9394/96), no artigo 3º. A lei que esmiúça a educação brasileira apresenta detalhamento nas esferas estadual, federal e municipal.

É frequente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas paliativas e até mesmo excludentes, condições essas que dificultam que haja inclusão para as demandas. Elas se

apropriam de soluções utilitárias, muitas vezes alheias às necessidades de cada instituição.

Essas práticas admitem um ensino singular para alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem; currículos adaptados, avaliações diferenciais, formação de turmas buscando homogeneização dos alunos entre outras situações.

As mudanças não ocorrem apenas pela mudança das práticas de ensino. Elas dependem da elaboração dos professores diante das necessidades que surgem ao vivenciarem no seu dia a dia. O que se lê em livros nem sempre penetra nas práticas escolares, portanto é preciso estar atento ao que nos forja, isto é, o tempo dedicado ao magistério. Assim nos referimos ao saber da experiência, que é algo subjetivo e pessoal, adquiridos e utilizados nas situações em que entendemos e atribuímos sentido ao que nos passa e nos sucede ao viver da experiência. (BODÍA, 2002).

Outra prática usual nas escolas é o ensino de conteúdo das áreas disciplinares (Matemática, Português, Geografia etc.) tratados de forma segmentados.

A afirmação a interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só podemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizer o uso de várias disciplinas. [...] A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não disciplinar. (GALLO, 2002, p.28-29)

Segundo Gallo (2002), a transversalidade em educação e currículo não disciplinar tem a ver com o processo de ensino e aprendizagem em que o aluno permeia pelos saberes escolares integrando-os através de pontes, o que parece complicado, porém reflete o modo como aprendemos e damos um novo sentido ao que é aprendido.

2.3.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Uma inovação trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço de educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerado suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Assim, as AEE suplementam a formação dos alunos, buscando uma autonomia na escola e fora dela. São realizadas as práticas preferencialmente, nas escolas comuns, em um espaço chamado Sala de Recursos Multifuncionais, que fazem parte das propostas político-pedagógicas da escola.

Nessas salas, são atendidos alunos da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e no Decreto Nº 6571/2008.

Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo de alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (MEC/SEESP, 2008, s/p).

As articulações entre a escola comum e a educação especial têm como intuito refazer os caminhos abertos anteriormente. Sendo assim, os professores comuns e os da educação especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Giardinetto (2009) destaca a importância de um modelo colaborativo de trabalho, pelos agentes da escola comum e

especial. Nos seus estudos, ele descreve os resultados de quatro alunos diagnosticados com autismo e enfatiza a importância de um modelo colaborativo que eles frequentavam simultaneamente: a escola regular e a especial, em que ressalta a importância do professor auxiliar como mediador no processo de inclusão na educação infantil e no ensino fundamental. Afirmando a necessidade de profissionais especialistas também nas séries mais avançadas que, em alguns casos, é maior do que na educação infantil.

De acordo com Lazzeri (2010), os alunos de instituições específicas para alunos com deficiência foram inseridos em escolas comuns e passaram a receber, em turno inverso, o atendimento educacional (AEE). Porém mesmo que a matrícula desses alunos tenha sido garantida pela lei, a sua permanência nas classes ainda é muito questionada.

Assim, ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas de conhecimento, enquanto cabe ao professor do AEE complementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem possíveis barreiras e possibilite a autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Há alunos que frequentam as AEE mais vezes do que outros. Não existe um roteiro ou uma fórmula de atendimento já estabelecida, pois cada aluno tem a sua questão e vivencia um tipo de atividade diferente, que serve como base para a promoção de um plano de ação objetivando a inserção, aprendizagem do aluno especial nas propostas de trabalho desenvolvidas no espaço escolar.

A professora de AEE deveria acompanhar a trajetória escolar dos seus alunos, no ensino regular, possibilitando a autonomia desses sujeitos no espaço escolar e em outros espaços na vida social. Para isso, é vital seu contato e troca com o professor comum.

Serra (2008) observou a presença de um trabalho contínuo no serviço de atendimento para educandos com autismo em dois municípios fluminenses, em um modelo educacional dividido em quatro modalidades de ensino: classes especiais, salas de recursos, preparação para inclusão e as salas comuns ou regulares.

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem era favorecido pela participação da família dos alunos. Para a construção dos planos de AEE é preciso que haja diálogo entre todas as partes e que seja de grande proximidade, para que, assim, a troca de informações entre as partes possibilite uma escolha de recursos que garantam a melhoria das habilidades e integração das crianças especiais na escola e na sociedade.

Os recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e a elaboração dos relatórios de avaliação surgem como práticas promissoras no processo de escolarização. Destaca-se que o uso de planos de ensino é capaz de atender às demandas educacionais dos alunos com autismo. Assim, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) torna-se mais visível, além de ser uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e suas atividades escolares do aluno. Neste instrumento, com uma equipe multidisciplinar e revisões anuais, constam informações tais como as metas de curto e longo prazo que refletem na inclusão do aluno com necessidades especiais do currículo regular, na forma em que o programa pode sofrer modificações, como o educando será avaliado e como ele participará das atividades extracurriculares (SMITH, 2008).

O estudo de Goes (2012) faz uma ressalva, no entanto, sobre a insegurança dos pais dos alunos incluídos no sistema educacional regular no que tangem as práticas e os resultados, demonstrando que essa é uma questão que tem levado à evasão desses alunos da escola comum e ao retorno para as

escolas especiais, de acordo com o que o autor destaca que vem acontecendo no município paulistano.

A garantia de participação no processo de aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura da valorização das diferenças. Conseguindo concretizar o que a Constituição de 1988 prescreveu acerca do direito à educação para todos.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo II, que diz respeito à igualdade destaca as responsabilidades, segundo o Art. 4º:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

§ 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no *caput* deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência

Art. 7º É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas funções, os juízes e os tribunais tiverem conhecimento de fatos que caracterizem as violações previstas nesta Lei, devem remeter peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à

sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2008, s/p)

Alguns professores, no entanto, optam pelo caminho das aprendizagens de proteção quando atuam junto dos alunos que apresentam deficiência intelectual usando uma fonte de superproteção, em que não buscam outras propostas que estimulem seus alunos com receio de que eles não consigam desempenhar a atividade e se sintam desmotivados.

Os alunos e alunas que apresentam deficiência têm um caminho próprio para assimilar os conteúdos e compreender seus sentidos. Assim, o professor deve buscar ferramentas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento intelectual de forma significativa, a partir de interesses deles nas experiências vivenciadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiências e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino recebendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. (SERRA, 2008; CRUZ, 2009; LAZZERI, 2010; FRANCESCHI, 2012; GOES, 2012)

O AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plenas participações dos alunos nas escolas

públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas por e com esses educandos nas salas de AEE devem ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, destacando que essas não são substitutivas daquelas, mas um complemento ou suplementação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nas salas de AEE, é necessário que sejam estabelecidas práticas que estimulem o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem desses alunos. Produzindo, assim, matérias didáticas e pedagógicas específicas, tendo em vista as necessidades específicas de cada aluno. Essas propostas devem ter sempre em vista uma maior interação escolar e social.

Nas salas de recursos multifuncionais, os alunos com deficiência poderão ser avaliados em função dos aspectos motores, do desenvolvimento oral, cognitivo, afetivos, entre outras habilidades implementadas nas escolas regulares através de uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2009. Estas avaliações devem partir de propostas lúdicas, permitindo a expressão livre do aluno.

O acompanhamento na sala de recursos multifuncionais tem como objetivo a organização da expressão verbal. Sendo assim, é fundamental que se estabeleça uma diferença entre a língua oral e a escrita. Dessa forma, o professor deve promover mecanismos que possibilitem o contato do aluno especial com diferentes formas de comunicação para que seu vocabulário também amplie.

Uma questão já destacada por alguns autores está relacionada ao tensionamento formativo, infra estruturais e sociopolítico da relação entre a escola regular e a escola especial, como traz a pesquisa de Franceschi (2012).

2.4 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

O conceito do Transtorno Global do Desenvolvimento surge no final dos anos 60 fruto dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen, que compreendem o autismo como um transtorno do desenvolvimento.

A compreensão dos transtornos classificados como TGD se dá a partir mudanças das funções ao logo do desenvolvimento, apontando possibilidades clínicas, de aprendizagem, contribuindo em abordagens inovadoras e no desenvolvimento de todas as crianças.

O TGD não se restringe ao autismo, ele descreve diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento comprometidas, são elas: Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento.

2.4.1 Autismo

O autismo e a síndrome de Asperger são conhecidos entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) e constituem uma família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades. A categoria TID inclui condições que estão invariavelmente associadas ao retardo mental tais como a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância, condições que podem ou não estar associadas ao retardo.

O Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimentos, também sendo nomeado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, ele é

definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que está presente desde a infância, apresentando déficits nas questões sociocomunicativas e comportamental. (APA, 2013)

São, por natureza, transtornos do neurodesenvolvimento que acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces. Conseqüentemente, ocorre uma interrupção dos processos normais de desenvolvimento cognitivo e da comunicação.

Dessa forma, a escola deve se constituir de um recurso fundamental para enriquecer as experiências e vivências sociais das crianças com TEA. Considerando que as manifestações comportamentais são heterogêneas e que há diferentes graus de acometimento, e provavelmente múltiplos fatores etiológicos, foi originado o termo Transtornos do Espectro do Autismo que, como o termo TID, refere-se a várias condições distintas (Autismo, Síndrome de Asperger e TID-SOE).

Este conceito fundamenta-se no fato de que o autismo e os transtornos relacionados são resultado de alguma alteração genética. Portanto, é importante enfatizar as necessidades e os desafios típicos enfrentados pelos indivíduos com essas condições, independentemente do rótulo específico a eles atribuído, como autismo (também conhecido como transtorno autístico), autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, sendo este último o TID mais conhecido.

Além das condições marcadas pelas diferentes formas de interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, as anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem apresentar-se próximo aos três anos de idade.

Uma parte representativa de indivíduos com autismo se desenvolve na faixa do retardo mental, o lado positivo disso é que essa porcentagem tem apresentado uma queda, em virtude da possibilidade de diagnóstico cada vez mais cedo, o que

possibilita um tratamento mais eficaz para aperfeiçoar as condições de vida desses sujeitos.

Desde 1938, chamaram-nos a atenção de várias crianças cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo de conhecido até o momento que cada caso merece- e espero que veja receber com o tempo- uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes (KANNER, 1943, p.20)

O autor Leo Kanner buscou definir o que é o autismo. Em 1943, Kanner descreveu onze casos do que ficou conhecido como distúrbio autístico do contato. Nesses casos descritos pelo autor, ficou clara a incapacidade desses sujeitos em se relacionarem de formas usuais com as outras pessoas desde o início da vida.

Observaram-se, nesses casos, respostas incomuns ao ambiente, que incluíam desde maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, até aspectos não usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão de pronomes e o eco de linguagem, conhecido também como ecolalia.

2.4.2 Síndrome de Rett

A característica principal dessa síndrome é o desenvolvimento dos múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida.

De acordo com Mercadante (2007), a Síndrome de Rett pode ser desenvolvida em quatro etapas: Estagnação precoce (estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento do perímetro cefálico); Rapidamente destrutiva (entre o primeiro e o terceiro ano de vida há um regresso psicomotor, irritabilidade, perda da fala, entre outras regressões); Pseudoestacionária (entre os dois e dez anos de idade nota-se presença de ataxia, apraxia, espasticidade,

escoliose e bruxismo) e Deterioração motora tardia (inicia-se aos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave e lenta progressão de prejuízos motores, podendo necessitar de cadeira de rodas).

Há ainda desaceleração do crescimento do perímetro cefálico, perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente e posteriormente ao desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos.

O interesse nas relações sociais diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde, e ocorre ainda um severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva. Esse quadro começa a se manifestar entre os primeiros seis e doze meses de vida. Podendo refletir ao longo dos primeiros anos de vida. As crianças apresentam crises de convulsão associadas à diminuição do crescimento do perímetro cefálico.

2.4.3 Transtorno de Asperger

Síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por uma resistência à interação social, assim como interesses e comportamentos limitados (característica semelhante ao autismo), mas seu curso de desenvolvimento precoce é marcado pela ausência de retardo significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente.

Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e a tendência a falar em monólogo, assim como a falta de coordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico.

Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger, que nutria grande interesse em educação especial, analisou quatro

crianças que tinham dificuldade em se integrar socialmente em grupos. Desconhecendo os estudos de Kanner do autismo infantil precoce publicado no ano anterior, Asperger denominou a condição por ele descrita como “psicopatia autística”, um transtorno estável de personalidade marcado pelo isolamento social do sujeito.

As habilidades intelectuais dessas crianças eram preservadas, porém elas apresentavam uma notável pobreza na comunicação não verbal, que envolvia tanto gestos como tom afetivo de voz, empatia e uma inclinação a ter uma fala carregada em monólogo que muitas vezes era incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo, interesses que ocupavam totalmente o foco da atenção envolvendo tópicos pouco comuns que predominavam sua conversação e falta de coordenação motora.

Diferentemente dos pacientes de Kanner, essas crianças não eram alheias, elas também desenvolviam, algumas vezes precocemente, uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical e não poderiam, de fato, ser diagnosticadas nos primeiros anos da vida. Seus estudos avançaram e permitiram descartar a possibilidade da origem desse transtorno relacionada à natureza familiar da condição e a hipótese de que os traços de personalidade fossem ligados ao sexo masculino.

O trabalho de Asperger, publicado originalmente em alemão, tornou-se conhecido no mundo somente em 1981, quando Lorna Wing publicou uma série de casos apresentando sintomas similares aos de Kanner e Asperger, uma vez que em sua pesquisa, incluiu um pequeno número de meninas e crianças com retardo mental menos desenvolvido, bem como casos de crianças que tinham apresentado alguns atrasos de linguagem nos primeiros anos de vida.

Desde então, vários estudos tentaram validar a SA como distinta do autismo sem retardo mental, ainda que a comparação

dos achados permaneça difícil devido à falta de consenso para os critérios diagnósticos da condição.

2.4.4 Transtorno Desintegrativo da Infância

Nesse transtorno, as crianças apresentam um quadro de regressão em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo da idade.

Este transtorno é classificado em função das perdas clinicamente significativas, como habilidades já adquiridas por pelo menos duas áreas da linguagem a expressiva, habilidade social, controle intestinal e habilidades motoras.

O quadro avaliativo do transtorno se apresenta entre os dois e os dez anos de idade. Ainda há desconhecimento e ausência de uma explicação precisa em torno desse quadro, e, diferentemente do Autismo ou da Esquizofrenia, ele é mais raro do que os transtorno como o Autismo.

2.4.5 Transtorno Global do Desenvolvimento

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que se manifestam nos primeiros cinco anos de vida de uma criança. Eles são caracterizados pelas formas de comunicação estereotipadas e repetitivas, assim como pelo pouco interesse em atividades.

Os TGD englobam os diversos transtornos e variações de autista, tais como as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

As crianças com TGD apresentam dificuldades com a interação social, por exemplo em ações como iniciar e manter uma conversa. Algumas evitam o contato visual e demonstram

aversão ao toque do outro, o que as mantém isoladas. Podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e ao brincar, mas preferem ater-se a objetos ao invés de se movimentarem junto das demais crianças. Ações repetitivas são bastante comuns em crianças que apresentam esse distúrbio.

(...) As vivências significativas proporcionadas pelo ambiente, seja nas relações interpessoais, nas atividades escolares ou nos aprendizados de diversas ordens, produzem repercussões na circulação cerebral que poderá, como consequência, modelar-se ou remodelar-se dentro de certos limites, respeitando a plasticidade do sistema nervoso (CYPEL, 2006, p. 381)

Atualmente se entende que o cérebro não é só capaz de produzir novos neurônios, mas também de responder à estimulação do meio ambiente, como um aprendizado que tem a ver com modificações ligadas à experiência, ou seja, modificações que são a expressão da plasticidade. Essa relação experiência/estimulação constitui o principal pilar sobre o qual a reabilitação se insere, e dessa forma procura proporcionar excelentes exemplos de plasticidade cerebral, desde que as janelas de oportunidades sejam bem aproveitadas. (ROTTA, 2006, p.466)

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento também provocam variações na atenção, na concentração e, em alguns casos, na coordenação motora das crianças. Mudanças de humor sem causa aparente e acessos de agressividade são comuns em alguns casos do espectro do autismo. Além disso, as crianças apresentam seus interesses de maneira diferenciada e podem fixar sua atenção em uma só atividade, como observar determinados objetos.

A comunicação verbal dessas crianças pode, em alguns casos, se ater à repetição das falas dos outros, fenômeno conhecido como ecolalia ou, até mesmo, comunicar-se através de gestos ou com uma entonação mecânica.

2.4.6 Aspectos importantes do Transtorno Global do Desenvolvimento

O primeiro aspecto é a função executiva, sendo essa compreendida por um conjunto de condutas de pensamento que permitem a atualização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. Esta função está relacionada com a capacidade de antecipar, controlar impulsos, flexibilizar o pensamento e a ação desses sujeitos.

(...) quando alertamos que para o estudo das emoções é importante que os teóricos do desenvolvimento assumam algumas posições com relação à determinado papel da criança na construção da realidade, no sentido de considerá-la como um construtor ativo ou receptor passivo do ambiente. Também é necessário especificar o papel que é atribuído ao ambiente no processo do desenvolvimento. E, sobretudo, é importante levar em conta que o relacionamento entre cognição e emoção é crucial para a compreensão do desenvolvimento geral. (RAMIRES, 2003, p.409)

Esta função busca uma aproximação entre o sujeito, portanto uma estratégia utilizada para iniciar esse contato é o oferecimento de um copo de água, independentemente se a criança está com sede.

Algumas características do transtorno global do desenvolvimento, presentes na forma mais típica no Autismo, são os déficits da função executiva. Consequência das lesões nos lobos frontais. Os aspectos semelhantes são: a ansiedade de modificações pequenas dentro do cotidiano, necessidade de uma rotina, interesse centrado em detalhes ou partes de informações de forma permanente, dentre outros.

Segundo Goldman-Rakic (1987), as funções pré-frontais estão implicadas no funcionamento cognitivo e socioemocional.

A partir do momento em que a criança ingressa na escola, este espaço deve possuir rituais rotineiros que se repetam

diariamente. Como a entrada dos alunos de forma organizada, as rotinas na sala de aula, das aulas em espaços diferenciados. Isso por que os rituais favorecem a apropriação dos espaços com crianças com TGD.

As famílias ao descobrirem que seu filho ou filha é uma criança com o Transtorno Global do Desenvolvimento começam então a perceber algumas dificuldades relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e social.

Neste momento, o reconhecimento pelos educadores torna-se fundamental, uma vez que a escola é um ambiente de construção de autonomia para todos os alunos. Dessa forma, é preciso criar um espaço social entre a família e a instituição de ensino para que sejam feitas propostas que possibilitem a aprendizagem dessas crianças.

Para as crianças do TGD, pode ocorrer a permanência no ambiente escolar por si só, pois uma vez expostas as situações problemas, elas permanecerão na escola com o intuito de melhorar as habilidades ainda não conquistadas.

Desde o início, é preciso lembrar que a escola tem um importante papel no aprimoramento das habilidades destes sujeitos, porém é preciso que a relação de aproximação da escola com a família aconteça, uma vez que o diálogo entre as partes deve ser transparente, pois os avanços dos trabalhos não são constantes e necessitam de paciência para alcançar os resultados.

A inclusão na escola indica que as crianças e adolescentes com TGD desenvolvam competências que serão utilizadas ao longo de sua vida. O desafio atual é o trato com as crianças possuidoras dessas necessidades especiais que têm recebido um percurso educacional segregador.

Sendo assim, é preciso repensar práticas voltadas para conciliar a organização de trabalho dos tempos escolares ao tempo e necessidade dos nossos alunos considerando a cartografia no ensino da geografia.

CAPÍTULO 3

A CARTOGRAFIA NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“O Botãoeiro riu com a reação daquela criança. “São sempre impertinentes”, pensou e falou:

- A maior parte sim e com desenho feito de cima. Os mapas ficaram chatos, não é? A-CHA - TA - DOS – pronunciou, separando cada sílaba da palavra.

Madame Callarani deu um suspiro, parecia desanimada.

O Botãoeiro falava:

- Passa a mão neles, nem sentimos nada. Parece que tudo foi embora. Não gosto dos mapas em que as coisas vão embora. Gosto de mapas em que tudo está lá: as voltas do mundo, do vento, as curvas tortas das ruas, das casas e dos prédios, uma pitada dos sabores e temperos do mundo, do gosto que as coisas têm. Gosto de mapas comoventes. Mas não se aprende mais a fazer mapas comoventes, não se fazem mais mapas que nos comovem - respondeu ele, separando só um pedaço da palavra.

- Por isso temos que pôr botões nos mapas! – A menina deu a solução.” (LOPES, 2017, p.20)

O Botãoeiro ressalta o seu pensamento sobre os mapas como “A-CHA-TA-DOS” sendo aqueles repletos de informações, porém ausente de histórias, memórias e vivências dos sujeitos com os espaços, daí a sugestão da menina em colocar os botões, pois cada um deles tem uma história diferente, carregando em si o lugar de onde veio, os lugares por onde passou, histórias que contam sua trajetória de vida. Assim como os mapas vivências que nos levam a uma compreensão mais rica de como cada sujeito vivencia um espaço de uma forma diferente.

Sendo assim, é preciso, além da linguagem cartográfica, trazer a relação das vivências dos sujeitos para os mapas, para que seja possível compreender como as pessoas em geral ou

como, no caso desta pesquisa, as crianças percebem e compreendem os espaços.

A cartografia teve sua origem na necessidade do homem em apontar, no espaço, lugares em que haviam recursos, a fim de se tornar uma ferramenta de orientação no espaço geográfico. Desde os povos antigos, há a preocupação com o reconhecimento do território, e para isso foram desenvolvidos os primeiros mapas.

Ao longo do tempo, a Cartografia foi sofrendo modificações:

O aprimoramento da cartografia, além de outros pressupostos, teve forte participação na consolidação da geografia. A navegação, a economia global de então, a exploração dos territórios coloniais, a possibilidade de representação dos fenômenos observados e a própria imprensa colaboram para esta efetivação. (MARTINELLI, s/d. p.3)

Entende-se por cartografia a ciência que trata da percepção, produção, utilização e estudo dos mapas, portanto, também é uma forma de linguagem, na qual quem confecciona o mapa está encarregado de transmitir uma mensagem ao leitor. A cartografia é ensinada desde as séries iniciais e chega até ao nível de pós-graduação adaptando-se ao nível de complexidade. As crianças ao iniciarem a alfabetização cartográfica já devem ter um conhecimento prévio sobre o conceito de mapa.

A cartografia escolar tem importância, pois traz implicações com o desenvolvimento do sistema econômico e político capitalista e seu papel em diferentes países do ponto de vista tradicional como o crítico.

Nos espaços educativos, a linguagem cartográfica pode fazer parte dos processos comunicativos, tendo em vista que o uso da linguagem gráfica representada por signos proporciona a realização de operações que serão racionalizadas pelos

próximos alunos até que compreendam o significado dos signos e os associem novamente ao fenômeno da realidade vivida.

O uso da linguagem cartográfica nos espaços educativos de geografia busca propor uma sequência didática de atividades na busca de uma aproximação com a linguagem e a cartografia, portanto, nesses espaços são exploradas as elocuições semióticas que constituem os conhecimentos da cartografia.

As concepções históricas entre professor e aluno são parte de um processo dialógico, e estes são momentos ricos em diferentes tipos de relações.

Nesta se compreendem que o aluno poderá, em um ensaio orientado pela meta de formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitam ele compreender a realidade espacial que o cerca, na sua complexidade, nas suas contradições, com base na análise de sua forma/ conteúdo e de suas historicidades. Compreendendo o seu lugar e os territórios formados em suas proximidades, com uma especialista, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante para compreender o mundo, pois ele é a dimensão constitutiva da realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma realidade de cognição, colocando-se como sujeitos de conhecimento. (CAVALCANTI, 2015, p.163-164)

Dessa forma, nos espaços educativos de Geografia, ocorre mais que uma transferência de conteúdo, pois é um processo dialógico no qual as mediações com os alunos passam a desenvolver o modo de pensar o espaço e as relações que neles se desenvolvem, beneficiando, assim, o processo cognitivo do aluno e todas as suas dimensões humanas.

Nesta fase inicial de aprendizagem, objetiva-se que o aluno ou a aluna se envolva com o tema abordado, e, assim, que seja possível diagnosticar o nível de compreensão desses sujeitos sobre o assunto dos mapas, espaço e sua relação com eles. Segundo Martinelli (2014), os mapas são meios de

informação que se constituem como instrumentos de reflexão e de desenvolvimento verdadeiro do conhecimento.

Assim, passa-se a compreender que o mapa contribui para a vivência geográfica. O uso da linguagem cartográfica no processo de ensino e aprendizagem permite que os alunos construam um conceito e potencializem o pensamento espacial.

Para Richter (2010), a relação entre linguagem e a expressão do conceito possui grande relevância na prática pedagógica, já que os conteúdos escolares derivam dos conceitos que definem e especificam a própria geografia.

Castellar (2011) aponta que quando o aluno consegue ir além da identificação do fenômeno no mapa, sendo capaz de interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano, ele foi capaz de se apropriar do conceito representado. No entanto, este processo não é simples, tendo em vista que a comunicação cartográfica se dá pelo uso da linguagem gráfica representada pelos signos, e para realizar a leitura do mapa é fundamental a compreensão dos símbolos e seus significados. Dessa forma, é estabelecida uma reciprocidade para compreender a linguagem cartográfica, uma vez que é preciso compreender os conceitos da geografia e vice-versa.

Segundo Breda (2017), atualmente podemos separar duas formas de compreensão da linguagem cartográfica. A primeira delas é a alfabetização cartográfica que se refere ao conhecimento e ao domínio do alfabeto e da lógica dos mecanismos do uso do sistema gráfico vigente. O segundo é o letramento cartográfico que trata do reconhecimento da representação espacial imbricado no uso sociocultural, o que quer dizer que há muitas formas de representar o espaço.

Esta ideia de alfabetização na perspectiva do letramento assumiu que o este não permeia a aprendizagem do alfabeto e do sistema cartográfico predominante, estabelecendo sempre que possível a relação das variações das representações espaciais existentes.

As atividades pensadas com o objetivo de letramento criam caminhos para que o aluno possa dominar a linguagem cartográfica e, conseqüentemente, assegurar a autonomia na leitura e interpretação dos mapas.

Para que este objetivo seja alcançado, são propostos jogos no ambiente das salas de aula, visando trabalhar o conteúdo escolar, evitando a competitividade negativa e que os alunos não busquem apenas superar as dificuldades dos desafios, mas agregar conhecimento a fim de obter o desenvolvimento e as competências e habilidades da Geografia, como a correlação e a análise/localização. (BREDA, 2017, s/p)

A cartografia escolar trabalhada nas aulas de Geografia apresenta um papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que o uso da linguagem cartográfica é essencial na formação de sujeitos e possibilita usar representações para compreender os fenômenos geográficos.

Construir e ler mapas em diferentes formas e perspectivas possibilita o reconhecimento do espaço para além de suas estruturas ou concepções, ampliando a leitura espacial dos indivíduos sobre o território que ocupam.

Assim, a contribuição aqui apresentada seguirá as orientações para o uso da Cartografia Social no campo da Geografia. Essa é uma abordagem que trabalha com a elaboração de mapas participativos de cunho social, buscando uma nova perspectiva e uma nova linguagem.

A Geografia como campo de conhecimento deve ser encarada como uma parte fundamental na formação de sujeitos e cidadãos, em função da compreensão socioespacial do mundo que ocorre quando trabalhamos as diferentes vivências e linguagens geográficas potencializando a afinidade e o raciocínio espacial dos alunos.

Dessa forma, ao trabalhar com as diferentes linguagens da Geografia, estamos fazendo uma relação com os

fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, pois mais do que uma busca por materiais para trabalhar os conteúdos em diferentes contextos escolares, os professores dessa disciplina devem possibilitar que os alunos façam análises espaciais mantendo-se aberto a ouvir suas diferentes vivências buscando novas linguagens. Assim como a cartografia utilizada no campo Geografia deve levar a criança a compreender o registro sobre o espaço, reforçando que na escola o professor deve desenvolver a aprendizagem espacial da criança.

Ressaltando também, que o mapa é um meio de transmissão de informações que possibilita que os alunos tenham uma leitura crítica da realidade através dos símbolos e signos cartográficos.

Portanto, os trabalhos com os mapas não devem acontecer apenas do modo ilustrativo, mas seu uso deve levar as pessoas a pensarem seus espaços geográficos, seus territórios, suas paisagens e lugares.

Deve-se possibilitar aos alunos o reconhecimento dos fenômenos geográficos que estão representados no mapa. Segundo Castellar (2011, p.122), “[...] quando assumimos que a linguagem cartográfica é uma estratégia de ensino ou um procedimento, não estamos desconsiderando que ela também seja uma técnica, mas que para o ensino, mas que para o ensino é uma linguagem importante.”

Sendo assim nos levando a afirmar que a cartografia e os usos de diferentes linguagens e representações espaciais são importantes para compreender a organização espacial e a relação sujeito espaço. Isto ocorre, pois, a Cartografia Escolar veio acompanhando o percurso da Geografia, assim, ao utilizar desenhos, mapas mentais, croquis, maquetes, entre outros, possibilitamos a representação de diferentes espaços vividos e práticas sociais.

Assim, a Cartografia Social surge com uma nova perspectiva.

É difícil, a princípio, pensarmos em uma cartografia que não seja “social”, dado caráter inexorável humano da atividade cartográfica. Mas a adjetivação “social” remete em geral ao contraponto ao oficial, ao estatal, ao econômico, enfim, ao hegemônico, ainda que estas sejam também constituições do social. A força desse termo é de exprimir um lugar no jogo do poder. Uma cartografia social seria, portanto, uma apropriação das técnicas cartográficas por parte dos grupos sociais. (GIRARDI, 2016, p. 83)

No entanto, a linguagem do ensino de Geografia possibilita que o aluno compreenda o território, a construção de suas territorialidades e, portanto, reconheça a si mesmo no espaço a fim de afirmar a sua identidade.

Os objetivos cartográficos estão sendo utilizados como leituras (sociais) do território que são confrontadas às oficiais e/ ou de atores hegemônicos, mas também como instrumento de fortalecimento de identidade social e de articulação políticas, ou seja, na sua plenitude de instrumento de representação que exprime a realidade (segundo pontos de vista, posições definidas) e também ajuda a construir a própria realidade. (SANTOS, 2011, p.3-4).

A utilização de diferentes tipos de cartografia está relacionada à potencialidade do mapa. Assim, na Geografia, o uso do conhecimento cartográfico no ensino cria condições para que a criança faça a leitura do seu espaço vivido.

Dessa forma, os alunos utilizam imagens mentais relacionadas ao espaço de vivência e traçam seus percursos, no intuito de organizar seus lugares a partir dos seus limites que são marcados com o uso de informação captadas pela memória.

Ao falarmos de diferentes formas de se elaborar um mapa, trazemos como exemplo o trabalho com mapas mentais, no ensino de Geografia como proposta de mapear os lugares e fenômenos cotidianos, sem se preocupar em seguir as convenções cartográficas.

A importância desse modo de cartografar é fundamentada na ideia de que as chamadas cartas ou mapas mentais “são instrumentos eficazes para compreender os valores que os indivíduos atribuem aos diferentes lugares.” (GIRARDI, 2009, p.314).

Didaticamente, o uso desses mapas representa o mundo em que a criança está inserida, o seu lugar e a forma como a sua descrição é entendida como produto da cognição do indivíduo sobre a vivência. Esse tipo de atividade possibilita que o professor em sala de aula elabore representações sobre o espaço vivido dos alunos, no sentido de levá-los à interpretação do fenômeno espacial.

Dessa forma, consideramos a linguagem na formação humana. Neste sentido, estamos embasados na perspectiva de Bakhtin, que propõe a construção de uma concepção histórico-social da linguagem; e na de Vigotski, que desenvolveu a formulação de uma psicologia histórica fundamentada em suas obras *Linguagem como centralidade* e *Didática como um método*.

Bakhtin buscou demonstrar a relação entre linguagem e realidade tendo como base a existência histórica do homem construída a partir da relação com o outro, enquanto Vigotski situou a linguagem no âmbito da teoria histórico-cultural, procurando analisar que o homem, medido pela linguagem, constitui-se como sujeito social. Assim, os dois autores assumem que a linguagem não tem apenas um aspecto comunicativo, mas age como organizadora e planejadora da ação. Nessa perspectiva, o nosso ser e estar no mundo está sempre mediado pela linguagem.

O educador Paulo Freire reforça e problematiza a educação libertadora estabelecendo um elo entre a inclusão e a tolerância e o reconhecimento das diferenças do que constitui o humano. As relações dominantes em uma sociedade de classes refletem exploração, dominação e alienação, pois “se há algo

intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de se resolver o problema de seus intentos ‘modernizantes’”. (FREIRE, 2002, p.69)

Um dos temas intrínsecos de reflexão para a Geografia diz respeito à relação homem e o meio, com o intuito de conhecer e compreender a dinâmica que determina a produção do espaço.

A produção do espaço é um processo contínuo de construção de territorialidades espaciais em diferentes escalas geográficas, envolvendo sempre a relação independente homem-natureza, natureza-homem. Isto significa que a produção do espaço só é possível via trabalho produtivo/social materializado pela energia do ser humano como ser social e como indivíduo, agente da produção e transformação social (GOMES, 1990, p.8).

Os mapas não constituem apenas meios de registros espaciais e/ou de dados, eles são instrumentos de pesquisa e formas de divulgação dos resultados obtidos com estudos em ciências, preocupados com as espacialidades como a Geografia. “O objetivo da representação cartográfica Temática de interesse à Geografia é este espaço, um espaço, um espaço humano resultante de sua produção ao longo do tempo”. (MARTINELLI, 1986, p.2)

O registro cartográfico caracteriza-se como um instrumento básico para registro e análise e o conhecimento geográfico. Pensar no ensino da Geografia e da Cartografia Escolar como possibilidade de intervenção no mundo, a partir de um sujeito histórico no processo de vir a ser. Disso resulta a importância, tanto dos conteúdos como da forma e do posicionamento a partir dos quais são abordados no cotidiano pedagógico das escolas.

Segundo Fonseca (1999, p.26), “A utilização adequada do mapa, como instrumento de ensino/aprendizagem permite

aos alunos com deficiências a formação de imagens mentais do espaço e objetos, proporcionando-lhe melhor compreensão.” Por isso, a importância de que seja promovida uma formação continuada, para habilitar os professores na construção do conhecimento em meio à diversidade na escola regular, considerando a inclusão dos deficientes uma necessidade.

Considerando os aspectos formativos, é de extrema importância a troca de experiências, elemento para o qual Freire considera o diálogo um fator decisivo para alcançar a aprendizagem e para a educação inclusiva.

As pessoas com deficiência visual criam mapas mentais para se locomoverem. Quando descrevemos um percurso conhecido a alguém, utilizamos pontos de referência, como por exemplo: após o mercado vire à direita, vire à direita depois da banca de jornal. Quando descrevemos um caminho a um estranho, estamos percorrendo mentalmente. Dessa forma, os deficientes visuais, por exemplo, criam mapas mentais com pontos de referência que estão ao seu alcance, por exemplo, contando as quadras que caminham, escutando sons característicos ou tateando objetos na rua.

Durante um tempo, acreditou-se que a geografia seria uma ciência restrita ao estudo dos mapas, mascarando a seu principal objetivo que é o da organização e análise do espaço. Essa visão se fortaleceu a partir dos livros didáticos escritos por não geógrafos, mas sim por outros profissionais de diferentes áreas, o que originou os discursos de que a para aprender Geografia não era preciso análise, mas sim uma boa memória sobre os nomes dos rios e relevos. Porém “Na geografia crítica os mapas teriam que representar o espaço, mas tendo um compromisso social. Revelando as condições presentes e tornando meios para lutas de transformação de ideias”. (MARTINELLI, s/d, p.8)

Na geografia, a preocupação não seria a catalogação e descrição de lugares. Esta é uma corrente que chega nos anos 70, a fim de discutir sobre as injustiças e desigualdades sociais.

Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (OLIVEIRA, 1993, p.142)

Assim, a função da verdadeira geografia crítica é integrar o aluno ao seu contexto, fazendo-o perceber que é um sujeito histórico e modificador do espaço vivido.

O conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. (VESENTINI, 1993, p.37).

O mapa é uma expressão de raciocínio em que o “seu autor empreendeu diante da compreensão da realidade, apreendida a partir de um determinado ponto de vista: sua opção de entendimento do mundo” (MARTINELLI, 2010, p.194). Com a leitura dos mapas, o professor deve aproveitar esta expressão de raciocínio para interligá-lo aos diversos fenômenos estudados em Geografia com as diferentes vivências dos sujeitos, trazendo o mapa como uma contribuição da análise do espaço representado, proporcionando:

Alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo. (VLACH, 2007, p.47)

A formação do sujeito social caminha neste sentido, compreendendo o mundo em que vive, analisando e relacionando suas vivências com seu espaço e suas representações. O mundo é inteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 1988).

Ao utilizarmos um mapa em espaços educativos, deve-se mencionar o significado de aprendizagem, assim como outros meios que podem ser utilizados durante o contexto de ensino e aprendizagem. Assim, o mapa é coberto de significados e de aprendizagens adequados aos alunos de acordo com a série, a idade e as questões da criança.

A linguagem cartográfica oferece à Geografia múltiplas condições de concretização dos fatos estudados, seja pela representação do produto final da obra geográfica ou pela sua utilização como apoio e mesmo instrumento para as pesquisas dos geógrafos, desde que ele entenda a Cartografia como reveladora da informação e não meramente como ilustração.

A cartografia que interessa mais de perto à Geografia é aquela que exprime com mais fidelidade o produto do pensamento geográfico e, por isso, é altamente desejável que os construtores e os usuários da cartografia estejam em constante contato com as discussões e evoluções do conceito de espaço geográfico. (SANTOS, 2003, p.68)

Almeida (2004) fala da teoria do desenvolvimento cognitivo das crianças e também sobre o desenvolvimento das informações espaciais. É preciso que o conhecimento se torne útil e significativo, pois isso é fundamental para que o educador vá além do tradicional a ser ensinado, aproximando-o da realidade dos alunos e também das vivências e experiências trazidas por eles. É preciso também que haja sensibilidade para compreender o ritmo de desenvolvimento de cada um. A noção do reconhecimento do lugar onde está inserido deve ser preenchida pelas narrativas e pelos símbolos a fim de que suas

representações possam ser compreendidas por terceiros com maior clareza.

Sobre a Cartografia, é reafirmada sua importância, pois além da contribuição como ferramenta básica da Geografia, a linguagem cartográfica também desenvolve a capacidade de compreensão da linguagem cartográfica.

É preciso partir da ideia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar área de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidade para que os alunos construam conhecimento sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela. (PCNs, 1997, p.79)

Neste pensamento da década de 90, Alan Proust e Alisson James escreveram a obra *Construindo e Reconstruindo a Infância* que trouxe grandes contribuições para os estudos da infância, além de orientar a forma de olhá-la e compreendê-la em algumas perspectivas.

A infância como uma construção social, é uma abordagem a qual não se pode identificar com um período de imaturidade, ou seja, como uma fase inicial no percurso maturacional para a vida adulta. Constitui-se um componente cultural e estrutural específico de cada sociedade.

A infância é variável quando considerada sob o aspecto social, isto é, mantém forte relação com variáveis de gênero, etnia, raça. Portanto, a infância não é um fenômeno único, sobre variações em diferentes contextos históricos e culturais.

A relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estruturadas em si mesmas, independentemente da

perspectiva aduocêntrica, que considera a infância uma transformação de fora para dentro, buscando percebê-la através dos significados e sentidos que atribuem as situações que vivem e através dos conhecimentos e valores produzidos coletivamente nas interações sociais. Suas práticas são formas de expressão, significados, valores e conhecimentos e artefatos, partilhados nas interações entre pares.

As crianças são e devem ser estudadas como atores de sua vida social e da vida daqueles que rodeiam. Dessa forma, devemos considerar um conceito de vivência trazido por Vigotski:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual a influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p.683)

A maioria dos mapas que circulam pelo mundo ignoram as referências infantis. Uma perspectiva teórico-metodológica que permite que as crianças cartografem o mundo são os mapas vivenciais (LOPES, 2018b). Os conceitos básicos que orientam essa metodologia são os conceitos de vivência e de reelaboração criadora.

O procedimento dos mapas vivenciais consiste, primeiramente, numa conversa coletiva entre o pesquisador e as crianças sobre categorias do espaço, frutos da construção da história e geografia humanas. Após essa conversa, as crianças produzem os mapas vivenciais a partir desses lugares previamente ofertados. Depois de finalizadas, as produções são narradas coletivamente. A busca é pela singularidade da vivência e de seu potencial criador. Cartografar o novo, as dimensões sociais e culturais que têm sua gênese a partir do

mundo herdado são princípios balizadores desse processo e que os diferencia de outras perspectivas já utilizadas, como os mapas mentais, por exemplo (LOPES, 2018b).

Assim, a cartografia escolar busca compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida essas espacialidades e as configurações que dela decorrem, dentre as quais destacamos, entre outras, a paisagem, o território e o lugar.

CAPÍTULO 4

VIGOTSKI, TOMASELLO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS DIFERENÇAS

*“É que as palavras são assim mesmo, nós as inventamos para ajudar a pensar o mundo, que contar as coisas que estão por aí, dizer das pessoas. Não é que depois elas nos inventam! Criamos as palavras e depois nascemos nas palavras que nos são ditas. Criações constantes!”
(LOPES, 2017, p.36)*

O Botãoeiro, personagem da obra citada na epígrafe, ressalta a importância das palavras como uma ferramenta que nos auxilia a pensar o mundo devido à sua carga de significados e também que nos leva sempre a reinventar. Uma vez que nós, humanos, nascemos em um mundo repleto de palavras e significados, mas, na medida em que as internalizamos, colocando-as em contato com as nossas vivências, cada um de nós reinventa e ressignifica. Com base nisso, buscamos o autor bielorrusso Vigotski na sua teoria histórico-cultural que traz essa proposta de pensamento.

4.1 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Para as crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento, é importante diferenciar determinados diagnósticos o mais cedo possível, para orientar os direitos sociais e na intervenção e planejamento terapêutico para esses sujeitos. Evitando, dessa forma, rótulos e adotando critérios mais cuidadosos.

Para Vigotski (2000), todo o desenvolvimento humano segue uma lei de internalização, isto é, do interpessoal para o

intrapessoal. E a ação mediadora ocorre na relação entre os sujeitos, o imediato e o mediado. No contexto da educação, esta mediação ocorre de forma efetiva a partir do momento em que se conhece o diagnóstico do aluno, para que dessa forma a mediação ocorra de forma efetiva.

Segundo o autor bielorrusso (2018), são dois os níveis de aprendizagem do ser humano: o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal. O primeiro é aquele em que a pessoa consegue executar uma atividade pretendida com autonomia, pois já se apropriou do conhecimento, apresenta sua autoria frente ao evento. Já a segunda, é aquela em que se compreende que as funções estão potencialmente em desenvolvimento, possuem a iminência de ocorrer, e é nesse foco que devem estar direcionados o ensino e a aprendizagem, portanto é fundamental este avanço para que haja um avanço no desenvolvimento deste sujeito.

Dessa forma, a inserção do aluno com deficiência na escola é o meio de contato com os elementos que compõem o conjunto escolar institucionalizados pela proposta integradora na escola. Destacando que para todas as crianças essa relação não é espontânea, esses ensinamentos precisam ser mediados por outras pessoas, assim, todo processo educativo deve ter uma intencionalidade pedagógica que possa criar as condições sociais que levam as pessoas além delas mesmas.

Nessa perspectiva, a relação mediada é intencional e propulsiona seu desenvolvimento, possibilitando sua inclusão, pois:

Um defeito pode funcionar como um poderoso estímulo, no sentido de reorganização cultural da personalidade, e o professor, na escola, precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso desta. Na realidade, o professor necessita criar mediadores específicos, utilizar técnicas pedagógicas, recursos e métodos que busquem a superação da deficiência. (FACCI; TULESKI; BARROCO, 2006, p.32)

Partindo desse pensamento, é importante destacar que a escola busca a sua função primordial de efetivamente levar o aluno a um nível diferente de apropriação e desenvolvimento.

Barroco (2006) fundamenta-se na teoria de Vigotski, afirmando que a escola especial deve ser revolucionária, destacando a criatividade e o trabalho, na busca do desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, utilizamos da teoria histórico-cultural como referencial por concordar que a constituição do sujeito vai além das determinações biológicas ou genéticas, sendo construída nas e pelas relações sociais.

Conforme a hipótese do autor bielorrusso, diante da impossibilidade de desenvolvimento orgânico, se abre a possibilidade de via de desenvolvimento cultural.

Sendo assim, a inclusão das crianças com TGD na escola é mais do que uma socialização, mas um meio de potencializar o desenvolvimento de aprendizagem desses sujeitos, a partir de propostas pensadas para cada um na particularidade de seu diagnóstico, possibilidade de um melhor desenvolvimento cognitivo e uma aproximação com sujeitos de mesma faixa etária.

4.1.1 Tomo V: *Defectologia*

A obra *Fundamentos de Defectologia*, de Levi Vigotski (1997), traz alguns assuntos acerca do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência como suas lógicas e as dificuldades enfrentadas por elas, além de possíveis alternativas para contornar essas questões, partindo da perspectiva histórico-cultural que são abordados.

Na obra, é possível compreender que os aspectos que fundamentam essa perspectiva são: a formação social da mente, mediação, internalização e as funções psicológicas. Para o autor

a formação dos conceitos ocorre na relação entre: o pensamento e a linguagem; a aprendizagem e o desenvolvimento; e a zona de desenvolvimento iminente⁷.

Buscando então compreender a diferença entre a deficiência primária e secundária e o conceito de compensação social, Vigotski (1997) explica a deficiência primária como aquela ligada à causa orgânica e a deficiência secundária aparece como social da deficiência primária.

Em virtude de a deficiência primária ser associada à condição biológica, na busca de encontrar solução para contornar essa questão, o portador da deficiência busca superar através da compensação social. Sobre isso, Vigotski afirma que a compensação não é um processo natural e biológico, mas sim que acontece pelas vias sociais. “La compensación biológica debe ser substituida por la idea de la compensación social del defecto” (VIGOTSKI, 1997, p.83).⁸

O autor utiliza na sua obra a metáfora da árvore e seus frutos para compreendermos o desenvolvimento das funções psicológicas, suas fases são: maduros, em amadurecimento, como sementes.

A obra *Tomo IV: Defectologia* (1997) atravessa as obras de Vigotski, pois, ao tratar da pessoa com deficiência e toda sua importância no meio social seja entre família ou amigos, ela deveria ser pensada de modo a possibilitar a plena participação desse sujeito a todos os espaços.

Dessa forma, é preciso ter clara a ideia de que a deficiência não modifica apenas as relações do sujeito com o meio físico, mas também com o meio social.

⁷ O termo Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI, é uma tradução mais recente e utilizada pela professora Dr^a Zoia Prestes na sua obra *Quando não é quase a mesma coisa* do ano de 2012.

⁸ "A compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social do defeito". (VIGOTSKI, 1997, p.83)

[...] a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. Por eso la carencia de la vista o del oído implica, ante todo, la pérdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y desplazamiento de todos los sistemas de conducta. (VIGOTSKI, 1997, p.74)⁹

O social se torna uma fonte para compensar a deficiência, uma vez que a vida social desses sujeitos em outros meios, para esses sujeitos, tendo condição de se desenvolver sem tantas diferenças.

Portanto, Vigotski (1997) descreve o desenvolvimento dos indivíduos nos planos biológico e histórico. Ao longo do desenvolvimento, os dois planos se fundem, porém, no caso da criança com deficiência, essa união não ocorre facilmente. O desvio da norma presente na deficiência impossibilita que a criança consiga se apropriar dos meios culturais da mesma forma que uma criança sem deficiência.

Dessa forma, é preciso ter clara a ideia de mediação que o autor diferencia os humanos dos demais animais, pois eles não se relacionam de forma direta com o mundo, mas sim através das mediações como as ferramentas e os signos.

⁹ “[...] ao contrário do animal, a deficiência orgânica do homem nunca pode se manifestar diretamente na personalidade, porque o olho e o ouvido do ser humano não são apenas seus órgãos físicos, mas também órgãos sociais, porque entre o mundo e o mundo humano. O homem é, além disso, o meio social que refrata e guia tudo o que vai do homem para o mundo e do mundo para o homem. É por isso que a falta de visão ou audição implica, antes de mais nada, a perda das funções sociais mais importantes, a degeneração dos laços sociais e o deslocamento de todos os sistemas de comportamento.” (VIGOTSKI, 1997, p.74, tradução minha)

Os signos são estímulos com os quais o homem constrói ferramentas para controlar o seu comportamento e o do outro. A linguagem é um importante exemplo de signo, pois através dela atuamos no mundo e transformamos a nós mesmos.

Dessa forma, os signos culturalmente são ferramentas construídas para o desenvolvimento.

Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. De aquí deriva la ilusión de que se da una convergencia, una transición espontánea, de las formas naturales a las culturales [...] la convergencia es substituida por una profunda divergencia, por una discrepancia, por la falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural e del desarrollo cultural del niño. (VIGOTSKI, 1997, p.185)¹⁰

Ao agir sobre o mundo, o homem atua segundo a sua conduta mediando a sua inadaptação aos instrumentos mediadores da cultura, sendo prejudiciais para as pessoas com deficiência. Pois os comportamentos mediados são as chamadas vias transversais de desenvolvimento cultural.

Assim, crianças com deficiências, como as cegas, por exemplo, não dominam a língua escrita tradicional, e por isso se

¹⁰ “Todo o aparato da cultura humana (da forma externa de comportamento) é adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que tem certos órgãos - mãos, olhos, ouvidos - e certas funções do cérebro. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os sinais e símbolos são destinados a um tipo normal de pessoa. Daí deriva a ilusão de que há uma convergência, uma transição espontânea, das formas naturais para as culturais, [...] a convergência é substituída por uma profunda divergência, por uma discrepância, pela falta de correspondência entre as linhas de desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural da criança”. (VIGOTSKI, 1997, p.185, tradução minha)

apropriaram do braile; as surdas, da Língua dos Sinais, e, assim, as adaptações surgem para compensar e suprir as deficiências diversas.

A alteração das relações sociais, como o distanciamento do meio cultural, é algo que preocupa, pois é a partir dessas relações que se estabelece o que Vigotski (1997) denomina de funções psicológicas superiores.

Essas funções postas pelo autor são capacidades psicológicas em envolver o controle consciente do comportamento, ações intencionais e a liberdade em relação às características tempo e espaço, produtos da evolução histórica da humanidade.

As funções psicológicas elementares são aquelas presentes nas crianças pequenas e nos animais, chamadas reações automáticas de associações simples de origem biológica, diferentemente das funções psicológicas superiores, que implicam a existência das funções elementares e ainda assim não são suficientes para a sua aparição.

Portanto, o desenvolvimento das funções superiores depende das condições sociais em que o sujeito está inserido.

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea. (VIGOTSKI, 1997, p.219)¹¹

¹¹ Portanto, se nos perguntamos de onde eles nasceram, como eles são formados, de que maneira os processos superiores do pensamento infantil são desenvolvidos, devemos responder que surjam no processo de desenvolvimento social da criança através da transição para si das formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social que a cerca. (VIGOTSKI, 1997, p.219, tradução minha)

Ao discutir as funções superiores, Vigotski (1997) destaca que elas surgem na interação com o meio social, relacionado ao processo de internalização em que as funções psicológicas superiores antes de serem psicológicas são relações entre sujeitos. O autor se refere à lei genética do desenvolvimento cultural como uma função no plano social e posteriormente no plano psicológico, na relação entre homens como categorias intersíquicas.

Mas ele também deixa claro que a experiência com o desenvolvimento cultural não ocorre simplesmente pela internalização do organismo, mas a partir do desenvolvimento do próprio sujeito. Portanto, nas pessoas com deficiência, a internalização das funções superiores teria caminhos próprios para o seu desenvolvimento, uma vez que a disposição orgânica não possibilita determinados estímulos externos.

Para que não haja dificuldades no desenvolvimento, são necessárias as vias colaterais de compensação, para que a deficiência primária não traga consequências para as funções secundárias.

A dificuldade primária tem implicação direta com o orgânico, associado às funções elementares; já as consequências secundárias, comprometem as funções superiores.

El defecto y la falta de desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta a la del defecto con el desarrollo de las funciones elementales. Es preciso captar esta diferencia para encontrar la clave de todo el problema de la psicología del niño anormal. Mientras, que el desarrollo incompleto de las funciones elementales es, con frecuencia, consecuencia directa de algún defecto (por ejemplo, el desarrollo incompleto de la motricidad en la ceguera, el desarrollo incompleto del lenguaje en la mudez, el desarrollo incompleto del pensamiento en el retraso mental, etc.), el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño normal aparece, por lo común, como un fenómeno suplementario,

que se erige sobre la base de sus particularidades primarias. (VIGOTSKI,1997, p.221)¹²

O ponto para se compreender o problema da psicologia da criança com deficiência, segundo o autor, é perceber que nem todos os sintomas apresentados são considerados consequência das complicações nas funções secundárias, de um distanciamento em relação às atividades sócias e à coletividade (VIGOTSKI, 1997).

A relação entre pensamento e linguagem, na Defectologia, se destaca ao conferir à linguagem o papel principal na compensação social. Vigotski enfatiza o afastamento do mundo social que a ausência de linguagem pode ter como consequência.

Na psicologia social da linguagem, esta está relacionada com a formação do pensamento propriamente humano. Essa relação é posta da seguinte forma: “El lenguaje no solo cumple la función de comunicación entre los niños, sino que también es un instrumento del pensamiento.” (VIGOTSKI, 1997, p.120)¹³

Inicialmente, a expressão linguística tem a função da comunicação social, posteriormente a linguagem interior é indispensável ao pensamento. Assim, o processo de

¹² “O defeito e a falta de desenvolvimento das funções superiores estão em uma relação diferente com o defeito com o desenvolvimento das funções elementares. É necessário compreender essa diferença para encontrar a chave para todo o problema da psicologia da criança anormal. Considerando que o desenvolvimento incompleto de funções elementares é muitas vezes a consequência direta de algum defeito (por exemplo, o desenvolvimento incompleto de habilidades motoras na cegueira, o desenvolvimento incompleto da linguagem em mudez, o desenvolvimento incompleto do pensamento no retardo mental, etc.), o desenvolvimento incompleto de funções superiores na criança normal aparece, geralmente, como um fenômeno suplementar, que é construído com base em suas características primárias.” (VIGOTSKI, 1997, p.221, tradução minha)

¹³ “A linguagem não apenas cumpre a função de comunicação entre as crianças, mas é também um instrumento de pensamento.” (VIGOTSKI, 1997, p.120, tradução minha)

internalização deve ser compreendido como o significado da palavra, sendo uma unidade do pensamento e da linguagem.

Na significação da palavra, é estabelecida a função de se comunicar através de uma linguagem e da generalização de pensamento. O desenvolvimento do sujeito acompanha a evolução dos significados. Ao compreender o significado da palavra, a unidade principal da relação que possibilita a reformulação da proposta para sujeitos com deficiências.

Outra relação apontada na obra *Defectologia* (1997) é a de aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo o autor, ao abordar as deficiências, as possibilidades de aprendizagem são mais importantes do que a própria condição orgânica de deficiência.

Ao defender a educação para as pessoas com deficiência, construía-se condutas educacionais para os sujeitos com deficiência. Vigotski (1997) se opunha a essas práticas, adotadas naquele período histórico.

Nas escolas especiais, construía-se um universo isolado e fechado em que tudo convergia para a adaptação à deficiência. Isso era feito subestimando o potencial do aluno, adotando propostas curriculares reduzidas, enfatizando e valorizando atividades repetitivas, habilidades motoras, pois não acreditavam na possibilidade de abstração.

Precisamente porque el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelarle los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud

consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica. (VIGOTSKI, 1997, p. 150-151)¹⁴

A partir dos seus estudos, Vigotski (1997) propõe que a aprendizagem sempre procede ao desenvolvimento. Dessa forma, a instrução depende da disponibilidade das funções acontecerem, isto é, a eficácia do ensino ocorre quando as dirigimos na fase de amadurecimento.

A partir desse pensamento, o autor dialoga sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, trazendo a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP ou, segundo uma tradução recente, Zona de Desenvolvimento Iminente, ZDI – pensadas nas funções em fase de amadurecimento, em relação às quais a instrução é dinâmica.

A ZDI é o que Vigotski entendia como objetivos e possibilidades de organização da educação para sujeitos com deficiência. Portanto, ele defendia uma educação que não se adaptasse às deficiências, mas estabelecesse questões que eles ainda conseguissem resolver, mesmo que a solução fosse alcançada via mediação do professor.

El niño mentalmente retrasado necesita, más que el normal, que se releven esos vínculos [entre los fenómenos más importantes de la vida: la naturaleza, el

¹⁴ “Precisamente porque a criança com retardo chega com dificuldade ao pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa capacidade por todos os meios possíveis. O objetivo da escola, no final, não é adaptar-se ao defeito, mas superá-lo. A criança com retardo precisa mais do que a criança normal que a escola desenvolve nela os rudimentos do pensamento, uma vez que, abandonada ao seu próprio destino, não consegue controlar isso. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de fornecer à criança mentalmente retardada uma concepção científica do mundo, para revelar-lhe as ligações entre os fenômenos fundamentais da vida, os nexos da ordem não concreta, para formar nele, dentro da escola, um Uma atitude consciente em relação a toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica.” (VIGOTSKI, 1997, pp. 150-151, tradução minha)

trabajo, la sociedad] durante el proceso de la enseñanza escolar. El hecho de que esta globalidad sea más difícil que la del “pañuelo para la nariz” es un mérito positivo del programa [programas de la escuela auxiliar del Narkompros – Comisariato del Pueblo para la Instrucción], pues plantear dificultades superables significa precisamente realizar tareas creativas de educación con respecto al desarrollo. (VIGOTSKI, 1997, p.36)¹⁵

Definir as dificuldades possíveis de serem superadas implica não apenas em conhecer as possibilidades para este sujeito, mas considerar as potencialidades presentes nele. Vigotski (1997) diferencia o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, explicando metaforicamente que o desenvolvimento real são os frutos desenvolvidos maduros, enquanto a ZDP corresponde aos brotos que ainda precisam se desenvolver.

Assim, considerando que os brotos irão amadurecer em um dado momento, a mesma lógica deve ser pensada para as crianças, pelos profissionais que lidam com elas, sejam eles professores, psicólogos ou outros que exerçam função de educá-las. Devem estar atentos às funções que estão desenvolvendo nesses sujeitos, para que elas se desenvolvam.

Um identificador na ZDI pode ser a observação indicada pelo acompanhamento das tarefas que o sujeito não consegue desempenhar sozinho, mas obtém êxito mediante ajuda.

Na obra *Defectologia* (1997), a aprendizagem de forma colaborativa é algo fundamental, de acordo com as considerações feitas por Vigotski (1997) em relação às

¹⁵ “A criança com retardo mental precisa, mais do que o normal, aliviar essas ligações [entre os fenômenos mais importantes da vida: natureza, trabalho, sociedade] durante o processo de educação escolar. O fato de que esta globalidade é mais difícil do que a do “lenço para o nariz” é um mérito positivo do programa [programas da escola auxiliar de Narkompros - Comissariado do Povo para a Educação], uma vez que colocar dificuldades superáveis significa precisamente executar tarefas criativas da educação em relação ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1997, p.36, tradução minha)

instituições especializadas para o cuidado desse grupo. Uma vez que nesses espaços são criados grupos de alunos que apresentam um mesmo quadro de deficiência.

Privando, dessa forma, as crianças das potencialidades que existem na comunicação e na colaboração coletiva. A diferença de graus entre as pessoas que colaboram seria fundamental para o desenvolvimento das atividades coletivas.

Vigotski (1997) ainda ressalta a importância dos jogos e brincadeira no desenvolvimento da criança, especialmente no desenvolvimento da ZDP, pois é na brincadeira são iniciados os processos de separação da ação e significado.

As brincadeiras dão aos objetos aparentemente comuns novos significados, como: panos enrolados transformam-se em bebê, caixa de papelão tornam-se carros, e assim por diante. Nas brincadeiras, as atitudes das crianças são guiadas por regras, por isso, ela passa a controlar o seu comportamento.

Na obra *Tomo V*, o autor define do valor do jogo: “durante el proceso del juego nacen y se van elaborando en el niño los procedimientos de subordinación de su propia conducta a las reglas de conducta de la colectividad.” (VIGOTSKI, 1997, p.140)¹⁶

O autor se posicionava contra a interpretação de conceitos como representações, já que ele os considerava reflexos da realidade, e ao organizar os conceitos incluía-se informações da percepção direta em um sistema repleto de relações que se tornam visíveis.

Na obra *Defectologia* (1997), há um diálogo com essa questão, no momento em que ele traz a educação dos cegos para estabelecer conceitos desenvolvidos na coletividade, como uma possibilidade de se contornar a compensação da

¹⁶ "Durante o processo do jogo os procedimentos de subordinação de seu próprio comportamento às regras de conduta coletiva nascem e são elaborados na criança." (VIGOTSKI, 1997, p.140, tradução minha)

deficiência. Vigotski afirma que o potencial do conceito vai além de uma representação:

[...] el concepto se revela más rico contenido que la representación, puesto que la generalización no es la separación formal de rasgos singulares, sino la revelación de los vínculos y relaciones de un objeto con los otros, y si el objeto no se revela verdaderamente en la vivencia directa, sino en toda diversidad de nexos e relaciones que determinan su lugar en el mundo y su conexión con la restante realidad, el concepto es más profundo, más adecuado a la realidad, es el reflejo más auténtico y pleno de la misma que la representación. Pero el concepto – y esto es lo más importante de todo lo dicho hasta ahora – como todos los procesos psicológicos superiores, no se desarrolla de otro modo que en el proceso de la actividad colectiva del niño. (VIGOTSKI, 1997, p.230)¹⁷

As discussões relacionadas aos conceitos científicos reforçam o papel da escolarização no desenvolvimento do sujeito, na relação da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, o autor difere os conceitos científicos e os cotidianos, afirmando que os primeiros são aqueles aprendidos em uma instrução formal e o segundo são vivenciados e construídos na experiência direta do meio.

O amadurecimento dos dois é possível em função da relação entre eles, dessa forma, é preciso que alguns conceitos estejam presentes para que a criança compreenda os conceitos

¹⁷ “[...] o conceito é mais rico em conteúdo que representação, já que generalização não é a separação formal de características singulares, mas a revelação dos elos e relações de um objeto com os outros, e se o objeto não é revela-se verdadeiramente na experiência direta, mas em toda diversidade de nexos e relações que determinam seu lugar no mundo e sua conexão com a realidade restante, o conceito é mais profundo, mais apropriado à realidade, é a reflexão mais autêntica e plena de o mesmo que a representação. Mas o conceito - e este é o mais importante de tudo o que foi dito até agora - como todos os processos psicológicos superiores, não se desenvolve de nenhuma outra forma senão no processo da atividade coletiva da criança.” (VIGOTSKI, 1997, p.230, tradução minha)

científicos e, assim, elabore os seus próprios estabelecidos pelas suas vivências do cotidiano.

Na obra discutida, o autor defende que a escolarização para sujeitos com deficiência intelectual deveria apresentar uma proposta metodológica que envolvesse também as experiências concretas, como é comum nos discursos ainda hoje, mas que não deixe de se investir no desenvolvimento do pensamento abstrato:

Precisamente porque el niño mentalmente retrasado depende tanto en su experiencia de las impresiones concretas y desarrolla tan poco, por su propia cuenta, el pensamiento abstracto, la escuela debe libralo del exceso del método visual-directo, que sirve de obstáculo al desarrollo del pensamiento abstracto, y educar estos procesos. Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas. (VIGOTSKI, 1997, p.36)¹⁸

A educação especial, durante um tempo, aproveitou a ideia de que os conceitos científicos e abstratos não eram acessíveis aos sujeitos com deficiência mental. Baseado nessa proposta, que ainda hoje vigora em algumas instituições, se propõe uma via de ensino ultrapassado que não traz melhorias significativas. Segundo Vigotski (1997), o concreto deveria ser unicamente um ponto de apoio para se construir o pensamento abstrato.

¹⁸ “Precisamente porque a criança com retardo mental depende tanto de sua experiência de impressões concretas e desenvolve tão pouco, por si só, o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método direto-visual, que serve como obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato. e educar esses processos. Em outras palavras, a escola deve não apenas se adaptar às inadequações dessa criança, mas também combatê-las, superá-las.” (VIGOTSKI, 1997, p.36, tradução minha)

4.2 EVOLUÇÃO COGNITIVO-LINGUÍSTICA HUMANA

Segundo o modelo de Michael Tomasello (1999) sobre a evolução da cognição humana, ela deriva de um modelo sobre aquisição e desenvolvimento das habilidades linguístico-simbólica. O autor propõe que a obtenção e a evolução simbólica dependem de uma aquisição cultural, no caso dos humanos, e de uma adaptação biológica.

Essas propostas estabelecem possibilidades de abordagem clássica do desenvolvimento cognitivo e linguístico-simbólico humano, uma vez que consideram os aspectos biológicos e culturais como determinantes do processo cognitivo humano; as atividades humanas são essencialmente simbólicas e fornecem uma nova compreensão de linguagem.

Para Tomasello (2009), a linguagem simbólica seria como uma relação de medida convencionalmente instituída. Ela é o modo de interação do ser humano com seu ambiente, diferente das demais espécies.

A teoria da obtenção baseia-se no uso e na análise mais ampla sobre a evolução da cognição humana. Essa reflexão tem como intuito a compreensão de que a cognição humana é um produto evolutivo, de adaptações biológicas e específicas da cognição dos primatas e da atividade colaborativa relacionada à cognição cultural, à criação e ao uso de símbolos linguísticos, matemáticos, culturais, entre outros.

But there are two clearly observable characteristics of human culture that mark it as qualitatively unique as well. First is what has been called cumulative cultural evolution. Human artifacts and behavioral practices often become more complex over time. [...] The second clearly observable feature of human culture that marks it as unique is the creation of social institutions. Social institutions are sets of behavioral practices governed by

various kinds of mutually recognized norms and rules.
(TOMASELLO, 2009, p.11-12)¹⁹

O modelo de evolução da cognição humana busca conciliar aspectos filogenéticos, ontogenéticos e culturais.

Para Tomasello (2009), a cognição humana e a filogênese propõem que a cognição humana teria se desenvolvido a partir de um conjunto de habilidades, sociocognitivas primárias relacionadas à atribuição de intencionalidade da denominada compreensão da ação intencional.

I will argue and present evidence that from around their first birthdays when they first Begin to walk and talk and become truly cultural beings human children are already cooperative and helpful in many, though obviously not all, situations. And they do not learn for adults; it comes naturally. (TOMASELLO, 2009, p.25)²⁰

Habilidades como essas têm permitido que a espécie humana apresente maior flexibilidade comportamental e criatividade para solucionar situações, pois é favorecida pela aprendizagem cultural e das transformações nas estruturas

¹⁹ “Mas há duas características claramente observáveis da cultura humana que também a classificam como qualitativamente únicas. Primeiro é o que tem sido chamado de evolução cultural cumulativa. Artefatos humanos e práticas comportamentais muitas vezes se tornam mais complexos ao longo do tempo. [...] A segunda característica claramente observável da cultura humana que a caracteriza como única é a criação de instituições sociais. As instituições sociais são conjuntos de práticas comportamentais governadas por vários tipos de normas e regras mutuamente reconhecidas”. (TOMASELLO, 2009, p.11-12, tradução minha)

²⁰ “Vou argumentar e apresentar evidências de que, desde os primeiros aniversários, quando eles começam a andar, a falar e a se tornar seres verdadeiramente culturais, as crianças humanas já são cooperativas e prestativas em muitas situações, embora obviamente não todas. E eles não aprendem para adultos; vem naturalmente.” (TOMASELLO, 2009, p.25, tradução minha)

sociais que estão diretamente relacionadas aos mecanismos de transmissão cultural característicos dos humanos.

But later in ontogeny, children's relatively reciprocity and their concern for how others in the group judge them, which were instrumental in the evolution of humans natural cooperatives in the place. And they begin to internalize many culturally specific social norms for how we do things, how one ought to do things if one is to be a member of this group. (TOMASELLO, 2009, p.25)²¹

A compreensão da ação intencional, mesmo quando considerada uma adaptação biológica no modelo do autor, não surgiria imediatamente quando do nascimento do bebê, momento em que também não estaria plenamente desenvolvido. Na realidade, ela é resultado de um processo gradual de organização das ações sensoriais e motoras dos bebês, que se dá a partir de imitações, e após o nono mês de idade resultará na formação de fato dessa adaptação.

Tomasello (2009) subdivide o desenvolvimento ontogênico humano em três fases: a primeira, ele denomina compreensão da ação animada, que ocorre por volta dos seis meses de vida, momento em que a criança compreende seus coespecíficos como capazes de uma ação espontânea e podem acompanhar a direção da ação e construir suas próprias experiências segundo as expectativas no contexto de ação familiar. Neste período, a criança tem sua relação com o meio físico e social.

²¹ “Mas, mais tarde, na ontogenia, a relativa reciprocidade da infância e sua preocupação com a forma como os outros no grupo os julgam, que foram fundamentais para a evolução da cooperação natural dos humanos no local. E eles começam a internalizar muitas normas sociais culturalmente específicas sobre como fazemos as coisas, como devemos fazer as coisas se quisermos ser um membro desse grupo.” (TOMASELLO, 2009, p.25, tradução minha)

A segunda fase é a compreensão da ação orientada para objetos. Esta ocorre aos nove meses de vida da criança quando ela começa a apresentar padrões de cognição social diferenciado dos demais primatas. Neste momento, elas se compreendem sendo capazes de realizar determinadas ações e produzir objetos específicos.

A terceira fase é a do planejamento de ações, que acontece aos quatorze meses de vida, quando as crianças compreendem que são capazes de selecionar planos de ação para produzir objetivos em contextos específicos. Os bebês passam a apropriar em formas de aprendizagem cultural e aprendendo a fazer coisas convencionalmente estabelecidas pela cultura.

Ao longo do seu primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das habilidades de compreensão da ação com intenção e a motivação para compartilhar a intencionalidade, elas passam a compartilhar com os adultos certas perspectivas de suas vivências.

Essa nova forma de interação com um o mundo será caracterizada por Tomasello (2009) em três níveis: o primeiro, como engajamento didático que ocorre aos seis meses, período em que a criança compartilha os estados e ações emocionais; o segundo, engajamento triádico, com nove meses, as crianças compartilham objetivos, ações e percepções uns dos outros; e o terceiro é engajamento colaborativo, que ocorre por volta dos quatorze meses, nele, as crianças compartilham os estados intencionais e percepções, adotando uma ação conjunta para atingir o objetivo compartilhado.

O engajamento das crianças se dá através das atividades colaborativas, como interações sociais, aprendizagem cultural, comunicação simbólica e a representação cognitiva.

É no engajamento colaborativo que as crianças aprendem a internalizar em forma de representações cognitivas e

dialógicas e utilizá-las para mediar sua compreensão sobre o mundo e a cultura humana.

Os registros são importantes para as interações colaborativas assim como para criação e utilização de artefatos culturais, como os símbolos linguísticos, possibilitando que as crianças sejam capazes de construir normas sociais, compartilhar crenças e criar fatos socioinstitucionais, fundamentados em práticas e crenças coletivas.

Nas crianças autistas, Tomasello (1999) afirma que, embora elas compreendam determinados aspectos da ação intencional (o que significa que elas possuem algumas habilidades de aprendizagem social), não existem proeminências da sua capacidade de se engajarem em atividades diáticas, triáticas e colaborativas do mesmo modo que as crianças normais.

Em detrimento dessas condições e da falta de motivação das crianças autistas para compartilhar seus interesses, as tornariam limitadas para criar elementos da cultura como as demais crianças. Hipóteses de motivação para o déficit cognitivo de sujeitos pertencentes ao espectro autista propõem-se alternativas que poderiam estar relacionadas ao déficit de outras habilidades.

As evidências possibilitam que as crianças portadoras do espectro do autismo sejam capazes de compartilhar intencionalidade, e o sua diferença cognitiva deve-se à ausência de habilidades de percepção que possibilitem a compreensão dos estados psicológicos e de si mesmo, além da complexidade de um contexto social.

O conceito de engajamento colaborativo na proposta do autor é baseado na interação entre criança e adulto, mas que evidencia as interações criança-criança, sugerindo atividades colaborativas que surgem no final do segundo ano de vida e que a compreensão da ação intencional se desenvolve tardiamente, como descrito anteriormente por Tomasello (1999).

Segundo Marx e Engels (1999), a respeito da concepção de sujeito, considera nesta pesquisa que o ser humano se diferencia dos demais animais não por suas propriedades biológicas, mas pela propriedade histórico-cultural, em que o produto histórico só é possível mudar a partir das transformações e evoluções da sociedade, no contexto das classes sociais.

Dessa forma, a concepção ontológica do homem como um ser social se revela nas relações sociais “a essência humana não é abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (MARX e ENGELS, 1999, p.13)

A partir desse pensamento, Vigotski (1988) ressalta que o processo educacional baseado na proposta do *déficit* impossibilita o desenvolvimento da pessoa com deficiência no âmbito das funções psicológicas superiores, uma vez que as práticas educativas ficam limitadas.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1994, p.40)

O ensino e aprendizagem da criança com autismo estão na proposta da abordagem utilizada, pois os símbolos em si mesmos não têm vida própria. Dessa forma, a abordagem deve estar aberta à constituição do sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, de uma interação social em uma contextualização histórica e complementaríamos, geográfica. Isso porque a linguagem humana tem um papel fundamental na

formação do sujeito, na interação entre as crianças e seus interlocutores, pois é onde ocorre a aquisição da linguagem da criança e da sua capacidade de simbolizar o mundo que a cerca para o outro, dando sentido à interação social, internalizando o que é necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas.

Vigotski (1987), no ano de 1934, afirmou que a linguagem é fundamental para a formação dos processos psíquicos. A partir de experimentos, ele apontou que a formação da atenção ativa e os processos de desenvolvimento da memória se davam a partir da linguagem para a memorização, o que ocorria de forma natural.

Nesse processo, o professor possui o papel de mediador desse processo da inter-relação de encontro e confronto entre o aluno e o objeto de seu conhecimento.

Uma vez que o ensino é compreendido como uma intervenção cheia de intencionalidades que tocam nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando inferir no processo de construção do conhecimento por parte do mesmo sendo o sujeito do processo.

Assim, o professor deve construir uma mediação pedagógica, no cotidiano e na formação dos conceitos. Explorando a sensibilidade, para que, dessa forma, consiga compreender quais são os significados e as referências construídas pelos alunos.

Acredito que o trabalho educativo em busca da construção destes sujeitos imersos em uma cultura, uma vez mediados pelo outro e por meio da linguagem, possibilite que uma criança com TGD seja reconhecida e interaja e opine sobre as situações no mundo em que está inserida.

CAPÍTULO 5

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Todos nós temos muitas profundidades. São muitas personalidades. Às vezes não se entende o que quer dizer personalidade. Para os que gostam de definições exatas e monótonas, dizem: personalidade é isso...; personalidade é aquilo... quase nunca concordam, isso causa fadiga. (LOPES, 2017, p.55)

Durante diálogo entre a menina e o Botãoeiro, a personagem ressalta que as diferentes formas de ver e compreender os espaços são importantes, da mesma forma que as personalidades. Assim como o ensino na educação inclusiva, cada criança na escola traz consigo uma história que muitas vezes é deixada de lado em função das generalizações, e a proposta deste trabalho é considerar a “personalidade”, as histórias e geografias de cada sujeito.

O objetivo desta pesquisa foi ir a um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e escolher um grupo de alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano, da Prefeitura de Juiz de Fora, com perfil misto de alunos, com alguns componentes autistas.

Após a escolha da turma, busquei desenvolver oficinas de produções de matérias para o ensino de cartografia em conjunto com o professor e os alunos para realizar a produção de um mapa vivencial com cada aluno da turma.

Os objetivos específicos propostos foram a coleta de informações históricas sobre a educação inclusiva, em uma perspectiva de afinilamento de escalas, isto é, partindo de uma escala global em direção à local acompanhada de uma linha do tempo das conquistas desse grupo.

Também foram coletadas pesquisas de autores que discutem o processo de ensino e aprendizagem, a geografia da infância e a cartografia escolar numa perspectiva histórico-cultural.

Após a coleta de informações, elaborei oficinas para alfabetização cartográfica, na perspectiva inclusiva e coletiva, para crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Na etapa final da pesquisa, foi proposta individualmente a construção de um mapa vivencial, que contou com o registro do desenho e uma narrativa realizada pela criança, para, assim, tentar compreender como as crianças com TGD compreendem e vivenciam a cultura cartográfica.

Esta pesquisa foi realizada na unidade CAEE Sudeste da Prefeitura de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais no segmento de educação infantil, isto é, do primeiro ao quinto ano, que atualmente abrigam aproximadamente duzentas e trinta e duas crianças²² com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), espaço este que conta com um perfil misto de alunos com profundidades e personalidades diversas.

5.1 *LOCUS* DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Buscando uma coerência com a metodologia adotada, farei uma descrição em estudo, que inclui uma descrição do ambiente onde a pesquisa foi realizada, do contexto e os sujeitos envolvidos. Estes são elementos imprescindíveis dos processos de ensino e aprendizagem, que podem inferir positiva ou negativamente no envolvimento dos alunos e nos resultados

²² Fonte: Supervisão de Atenção a Educação na Diversidade, pertence ao Departamento de Inclusão e Atenção ao educando e a Secretária de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, censo de 2018.

obtidos, tanto na pesquisa quanto para o ensino de cartografia e a alfabetização cartografia.

Creemos que o ambiente com seus constituintes físicos e organizacionais podem estimular a participação e o envolvimento da criança, fazendo com que se sintam acolhidas e respeitadas. O mesmo vale para o professor e os demais profissionais que vivenciam esse espaço. Quando falamos de cartografia, tradicionalmente, os mapas e as lógicas cartesianas são considerados os mais adequados para o desenvolvimento das práticas, pois a partir dos recursos do globo terrestre, imagens no geoatlas, livros e outros recursos visuais relacionados aos temas estudados, configuram o que chamamos “ambiente adequado”. Porém, com o objetivo de ir além das práticas da cartografia clássica, preferi desenvolver as atividades em espaços diferentes, para considerar o que Vigotski (2009) reforça sobre as relações dos sujeitos com os espaços.

Se a atividade do homem se restringe à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz o homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p.14)

Muito se tem discutido no campo da geografia da infância e sobre o ensino de cartografia para as crianças o uso de recursos que possibilitem alternativas para o ensino de cartografia de uma forma menos engessada e que considere “Ideia a respeito do espaço e do lugar” (TUAN, 1980, p.42) quanto à relação de topofilia, que é individual, portanto cada sujeito terá a sua percepção e relação com o espaço vivido.

Segundo Vigotski (2009), o ensino parte das suas vivências que são individuais e singulares. Neste pensamento, a proposta visa a ideia de valorização das crianças e de suas

formas de pensar e compreender o mundo através de suas linguagens e suas autorias.

O CAEE funciona em uma casa que conta com um espaço muito amplo, na Rua da Bahia, número 150, no bairro Poço Rico próximo à área central da cidade de Juiz de Fora. Esta casa apresenta espaços abertos com jardim e áreas que permitem o trabalho externo com as crianças, além de contar com salas para os atendimentos dos alunos individualmente ou, quando houver necessidade, em grupos. Nestas salas, contamos com mesas próprias com dimensões menores para atender as crianças, além de livros de histórias, brinquedos, alfabetos, mapas, entre outros recursos.

A escolha deste espaço para o desenvolvimento das atividades se fez através da mudança de ambiente da sala de aula tradicional, favorecendo, assim, uma proximidade dos sujeitos, um melhor envolvimento na pesquisa e possibilitando uma abordagem diferente dos tipos de ensino até então vivenciados por essas crianças.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ATENDIMENTO

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) fundamentam-se nos marcos legais, políticos e pedagógicos que orientam para a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Sua estrutura é baseada no Decreto nº 6.949/2009, que sanciona a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU juntamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, que estabelece diretrizes gerais da educação especial.

No Decreto nº 6.571/2008, há disposição sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoiado na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), na educação básica.

De acordo com o disposto nesses documentos, o poder público deve assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Dessa forma, a deficiência deve ser compreendida como um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas com uma limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade.

Sendo assim, os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Portanto, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. Sendo assim, o atendimento educacional especializado mediará um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. Os atendimentos devem ser ofertados em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializados.

Sendo assim, a função dos CAEEs é realizar a oferta do atendimento especializado de modo que não haja a substituição da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular. A organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos.

A interface com as escolas de ensino regular promove os apoios necessários que favorecem a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos.

O atendimento educacional especializado é realizado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme o Art.5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, como no espaço em que esta pesquisa foi desenvolvida.

De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, dos municípios e do Distrito Federal com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino.

O artigo 6º desse Decreto altera o art. 9º do Decreto nº 6.253/2007, estabelecendo que serão contabilizados duplamente, para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB, os alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas públicas de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Centro de Atendimento Educacional Especializado efetivará a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, regularmente matriculados na educação básica, conforme o item “d” do Parágrafo único do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

As instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos conveniadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverão prever a oferta desse

atendimento no Projeto Político Pedagógico e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, conforme Art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

A efetivação de convênio dependerá da análise e do parecer da Secretaria de Educação, de acordo com as demandas da rede de ensino, atendendo às proposições pedagógicas fundamentadas na concepção da educação inclusiva conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O convênio entre a instituição especializada e a Secretaria de Educação para a oferta do AEE pode ser efetuada sem prejuízo das parcerias com os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas setoriais de saúde, do trabalho, da assistência, efetivados para a oferta de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda mínima, entre outros.

A efetivação dos convênios com os CAEEs poderá prever no projeto político pedagógico a parceria para a oferta desse atendimento aos alunos de escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, de acordo com a faixa etária, as etapas e modalidades de ensino ofertadas de formas presencial e/ou à distância.

Para atuação como centro de atendimento educacional especializado, este deverá ter Projeto Político Pedagógico (PPP), para a oferta de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, regimento e autorização de funcionamento pelo Conselho de Educação.

A Organização de Centros de Atendimento Educacional segue as seguintes orientações: (a) Organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as

condições de acessibilidade, de que dispõe; (b) Matricular, no centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular; (c) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no CAEE; (d) Ofertar o AEE, de acordo com convênio estabelecido, aos alunos público alvo da educação especial, de forma complementar as etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico; (e) Construir o projeto político pedagógico considerando: a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos; a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino; as atividades a serem desenvolvidas conforme previsto no plano de AEE do aluno; (f) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do CAEE os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; (g) Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE; e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; (h) Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade; (i) Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos.

Figura 2: Entrada do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG



Figura 3: Parte externa do CAEE Sudeste da cidade de Juiz de Fora- MG



As funções do professor do CAEE são de elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, atendendo a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

São, ainda, funções do professor o desenvolvimento de atividades segundo as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais–Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Seguido de implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que esta vivência no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.

Figura 4: Sala de aula do CAEE Sudeste, em Juiz de Fora-MG



O professor deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. Orientando os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

As articulações feitas pelos professores do CAEE com o professor da escola regular são feitas mensalmente. Na última semana do mês, os atendimentos são suspensos para que haja o encontro entre professor regular e o professor do atendimento especializado, este deve ir até a escola para conversar com o professor regente do aluno. Esse encontro é feito para buscar um trabalho mais coeso nos dois espaços, buscando, assim, um melhor desempenho de trabalho para esses sujeitos.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico do CAEE, considera informações institucionais, dados cadastrais do centro ou da instituição pública. Os objetivos e a finalidade desses espaços são feitos através de convênios firmados com o poder público para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, secretarias de educação, estadual, municipal ou do DF, indicando a(s) escola(s) e o respectivo número de alunos a ser atendido de cada rede pública de ensino conveniada, período de duração e validade.

A fundamentação legal, política e pedagógica é referenciada na legislação atualizada da política educacional e da concepção pedagógica que embasam a organização proposta do AEE no contexto do sistema educacional inclusivo.

A gestão adotada nos CAEEs conta com a existência de direção, coordenação pedagógica e conselhos deliberativos; forma de escolha dos integrantes dos cargos. O corpo docente do centro de atendimento número de professores que exercem a função docente no AEE; formação inicial para o exercício da docência (normal de nível médio, licenciatura); formação específica dos professores para o AEE (aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação); carga horária dos professores; vínculo de trabalho (servidor público, contratado pela instituição, servidor público cedido, outro).

Para ter acesso a estes atendimentos, as matrículas são feitas por faixa etária ou modalidade de ensino regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Infantil presencial/semipresencial. As matrículas no AEE são feitas por categorias do Censo Escolar MEC/INEP e por etapa ou modalidade do ensino regular Etapa Modalidade no Ensino Regular (Classe Comum), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Presencial/Semipresencial, Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Profissional.

Essas categorias são feitas com base nas seguintes informações: censo escolar, número de alunos, AEE, creche pré-

escola, escola dos anos iniciais ou anos finais. As deficiências assistidas são de natureza: física, auditiva, mental, visual (cegueira ou baixa visão), surdocegueira, deficiências múltiplas, TGD (Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose Infantil), Altas Habilidades/Superdotação.

As práticas pedagógicas são pensadas em atividades no atendimento especializado a partir de uma descrição do conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

Estabelecendo, assim, uma articulação do CAEE com a escola regular, desde a identificação das escolas de ensino regular cujos alunos fazem parte é feita a distribuição para os espaços de atendimentos especializados segundo suas matrículas e suas residências. Dessa forma, são realizadas as articulações entre o CAEE e os gestores dessas escolas.

A organização do atendimento educacional especializado no CAEE é pensada desde a identificação dos alunos a serem atendidos no centro, levando em consideração a previsão de atendimentos individual ou em pequenos grupos, conforme necessidades educacionais específicas dos alunos; periodicidade, carga horária e atividades do atendimento educacional especializado, conforme constante do Plano de AEE do alunos e registro no Censo Escolar MEC/INEP.

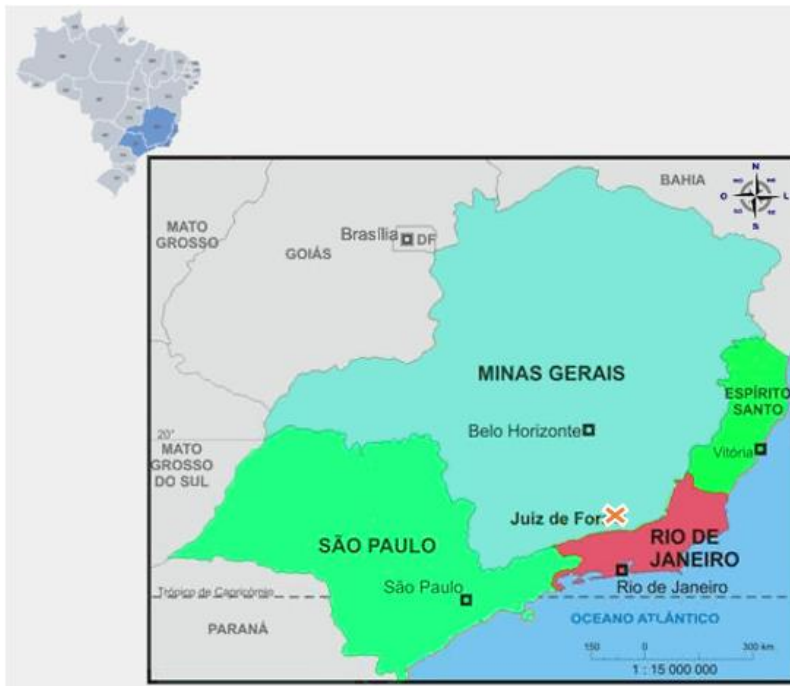
Nesses espaços, são feitas propostas de formação continuada de professores da rede de ensino como: cursos de extensão com carga horária, ementa, corpo docente, cronograma, modalidade presencial ou à distância, número de vagas, parceria com instituição de educação superior, outras.

A infraestrutura dos CAEE, isto é, do espaço físico comum, número de salas para o AEE, sala de professores, biblioteca, refeitório, sanitários e outras; dos mobiliários; dos equipamentos e dos recursos específicos para o AEE.

As condições de acessibilidade do centro: arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de TA disponibilizados); e nas comunicações e informações (CAA, Libras, Braille, Libras tátil, informática acessível, texto ampliado, relevo e outros); nos mobiliários; e no transporte.

O relatório da avaliação do desenvolvimento dos alunos nas atividades do CAEE é construído pelo profissional de educação que realiza os atendimentos no processo de escolarização juntamente com os professores das escolas de ensino regular.

Mapa 2: Mapa de localização da cidade de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais



Fonte: jfminas.com.br portal do turismo em novembro de 2018.

Figura 5: Localização do CAEE Sudeste no bairro Poço Rico na cidade de Juiz de Fora- MG.



Fonte: Google Maps novembro de 2018.

A unidade CAEE Sudeste na qual realizei a pesquisa é uma casa com uma extensão bastante significativa, como pode ser observado no mapa da imagem nº2. Trata-se de um estabelecimento que conta com uma casa com todas as adaptações pensadas para atender as demandas dos alunos da rede municipal de Juiz de Fora que necessitem de um atendimento além da escola, para otimizar os processos de aprendizagem, sociabilização, controle motor, os aspectos cognitivos, entre outras questões.

Este espaço conta também com uma área aberta, em que tem um jardim e uma área coberta, espaços onde são realizadas confraternizações em datas comemorativas, e que nos demais dias da semana são utilizados para fazer trabalhos com as crianças em busca de um ambiente fora da sala de aula em que cada aluno ou grupo de alunos que conta com atendimento nesta unidade de CAEE, além de contar com uma sala destinada à fonoaudióloga e um banheiro para as crianças e responsáveis fazerem uso enquanto aguardam o atendimento.

O interior da casa apresenta uma recepção com um espaço para os responsáveis das crianças ficarem durante o atendimento, este espaço tem como proposta ser acolhedor para os sujeitos que passam e permanecem por um tempo ali, conta com cadeiras, revistas e uma mesa com lanche (fruta, biscoito, achocolatado) para as crianças e seus responsáveis, pois muitos moram afastados e não se alimentam adequadamente.

Neste mesmo pavimento inferior, temos uma grande sala de reunião, onde são oferecidos cursos e orientações para os responsáveis das crianças que utilizam este espaço. Uma copa-cozinha, espaço de convivência para os profissionais que trabalham no CAEE (Fonoaudióloga, psicopedagoga, pedagoga, diretora, coordenadora, secretaria, profissionais do serviço gerais). Neste pavimento, temos ainda um total de quatro banheiros: um na área externa no jardim e três no interior da

casa; e mais duas salas para os atendimentos pedagógicos, duas salas de fonoaudiologia, uma sala de AEE para deficientes audiovisuais e uma sala de estimulação.

Para acessar o segundo pavimento, a casa conta com um elevador (utilizado em casos de crianças com deficiências físicas) e uma escada, que acessa a um espaço que conta com dois banheiros (um para as professoras e outro para as crianças), e quatro salas de atendimentos que podem ser individuais ou em grupo. Além desses espaços mencionados, existe uma pequena área coberta e gradeada que é utilizada para realizar atividade com as crianças, como jogos de boliche, futebol, bolinhas de sabão, entre outras atividades.

Todo o espaço do CAEE é bem cuidado, limpo e pensado para os sujeitos que vão utilizá-lo, isto é, é um espaço todo pensado na questão educativa, para incentivar e despertar o apetite pelo conhecimento nas crianças, contando com quadros de alfabetos e outros objetos educativos, sempre ao alcance dos educandos. Existe um quadro com materiais reciclados feito para trabalhar a questão tátil, pois muitas crianças em seus laudos apresentam uma forte resistência em tocar objetos. Além de terem à disposição livros, lápis e papel dispostos em vários espaços para que as crianças em momentos de espera possam canalizar sua energia e desenhar ou ler aprimorando suas habilidades.

Figura 6: Croqui do primeiro pavimento do CAEE Sudeste feito por Brenda Martoni



Figura 7: Croqui do segundo pavimento do CAEE Sudeste feito por Brenda Martoni

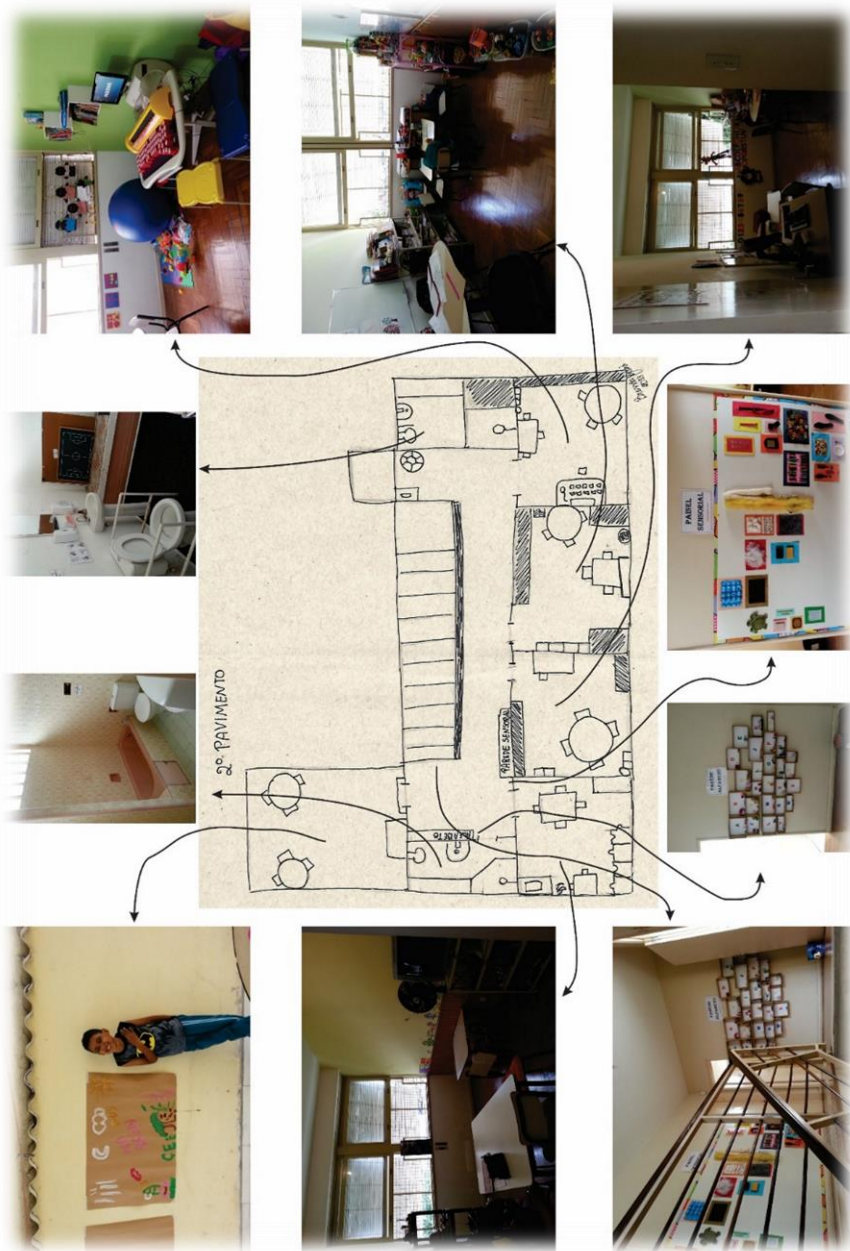
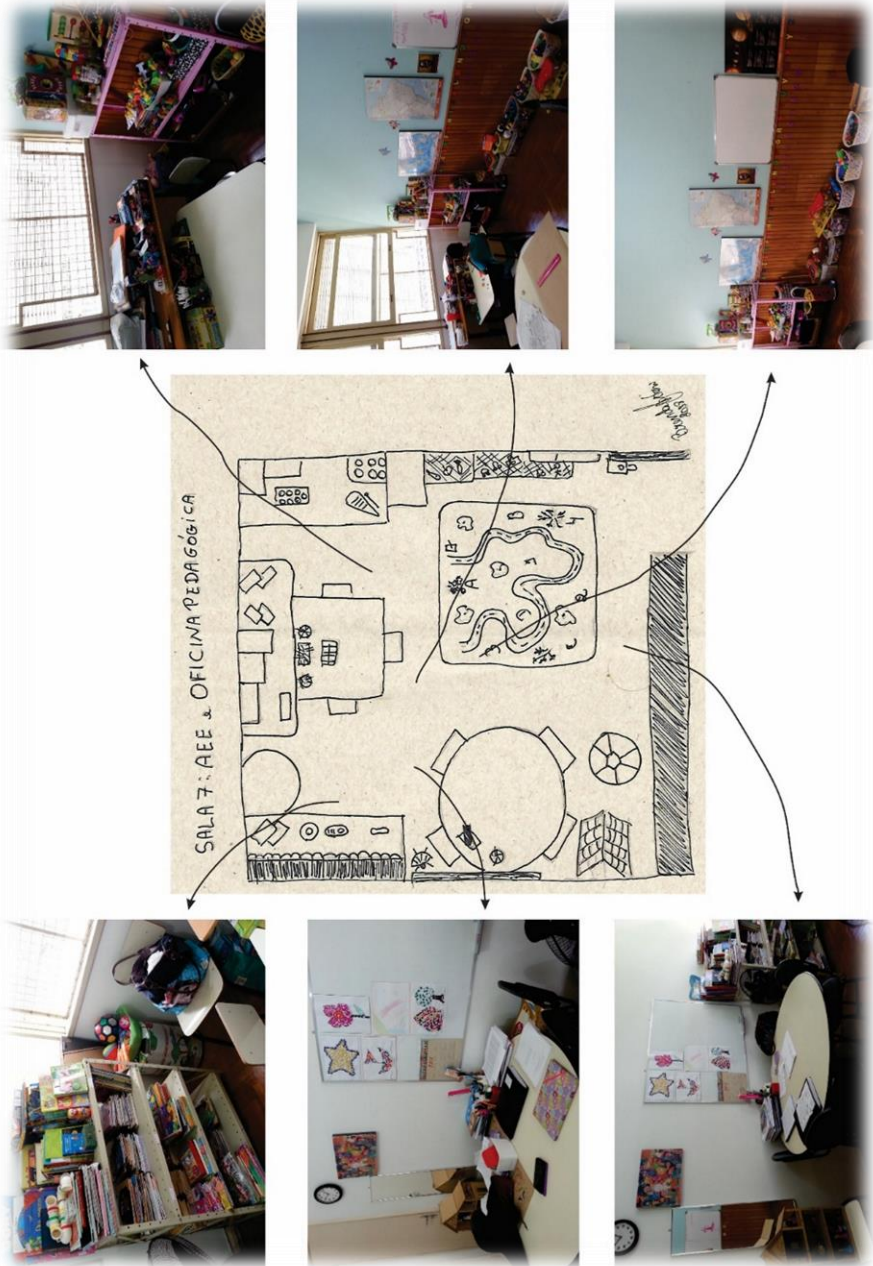


Figura 8: Croqui da sala em que foram acompanhados os atendimentos feitos por mim



O presente trabalho propôs construir, a partir da leitura e compreensão do processo histórico da educação inclusiva no Brasil, a reflexão de caminhos que possibilitem a cartografia e as diferenças humanas, para que esses sujeitos possam construir seus conhecimentos e saberes através de experiências coletivas, respondendo ao meu questionamento: como as crianças com TGD vivenciam a cultura cartográfica?

Assim, partindo da discussão da importância da linguagem como um ato fundador e acreditando que ela deve ocupar seu papel e ser considerada tal, ela torna-se acessível a todos os enunciadores na cultura. Daí o papel das instituições escolares de oferecerem condições contextuais do ensino da linguagem e no processo de alfabetização das crianças, nos levando a questionar como ocorre a alfabetização cartográfica.

Para buscar a resposta para esse e outros questionamentos, essa pesquisa tem trazido ao longo das leituras e inquietações fundamentadas na teoria histórico-cultural e na filosofia da linguagem, em diálogos conjuntamente com oficinas, que busquem o diálogo com as práticas escolares e com os instrumentos da cultura a cartográfica em uma escola da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) com perfil de alunos misto.

5.3 DESDOBRAMENTO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS

A metodologia da pesquisa será apresentada a partir dos elementos que a compõem: a modalidade da pesquisa, a descrição da população pesquisada e da amostragem, a descrição dos processos utilizados para a coleta de informações, os critérios para a seleção e para a análise dos dados.

5.4 MODALIDADE DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com delineamento de estudo de caso. Segundo Stake (apud ANDRÉ, 2008), nesta modalidade de pesquisa, presente em estudos sobre educação a observação, a observação leva o pesquisador à compreensão do caso. Nas observações, consideram-se: as palavras, os gestos, as reflexões, as opiniões, os diálogos e os comportamentos dos sujeitos da pesquisa, entre outros.

Dessa forma, considera-se que o pesquisador terá um controle relativo sobre os eventos que podem emergir no dia a dia e também sobre os participantes. Devido a essas questões e características, a pesquisa se configura como um estudo de caso, indicado por Lüdke e André (1986) quando há interesse em estudar o singular, que tenha valor em si mesmo.

Essa opção foi também pautada nas características definidas pelos mesmos autores Lüdke e André (1986) quando afirmam que: (1) “visam à descoberta”, uma vez que, durante o estudo, podem surgir elementos novos e importantes, além dos pressupostos teóricos iniciais; (2) “ênfaticam a interpretação em contexto”, pois um estudo desta natureza deve levar em consideração as características do espaço, ou seja, o meio de inserção, entre outros aspectos; (3) “retratam a realidade de forma complexa e profunda” procurando focalizar em determinado problema integralmente e enfatizar a complexidade natural das situações; (4) “usam uma variedade de fontes e informações” que permitirá cruzar as informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas; (5) “permitem generalizações naturalísticas” desde o momento em que o sujeito busca associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos da sua experiência individual ou pessoais; (6) “procuram representar os diferentes pontos de vista presentes em uma

situação social”, revelando que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única e mais verdadeira; (7) “utilizam de uma linguagem mais acessível” para um entendimento maior.

Assim, o aprofundamento nessa modalidade de pesquisa se deve à proximidade entre a descrição que fazem dela especialista na área e as características do objeto e da situação pesquisada. O interesse desta pesquisa esteve centrado nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pela pesquisadora e as crianças em uma abordagem de ensino que, a princípio, considerávamos mais contextualizadas para esses sujeitos.

O distanciamento na forma de linguagem é intencional, uma vez que a professora e autora na pesquisa desempenha um papel de se descolar e desempenhar um papel de alfabetizadora para observar e compreender melhor as práticas mais adequadas que contemplem as necessidades desses sujeitos.

O desenvolvimento das atividades da pesquisa aconteceu durante quatro meses no ano letivo de 2018 durante os atendimentos no Centro de Atendimentos Educacional Especializado (CAEE), e tiveram registrados os detalhes e fatos considerados relevantes. As representações e os registros dos diálogos durante as atividades foram fundamentais para as análises da produção desses sujeitos. Destacamos também a importância do contato e do envolvimento com os alunos e a professora regente do grupo. Ao apresentar as características do estudo de caso, Lüdke e André (1996) concluem afirmando:

[...] o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra em um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano da escola em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão da escola e suas relações com outras instituições (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p.23-24).

Justificando a pesquisa qualitativa, lembramos de Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que o procedimentos de uma investigação qualitativa fundamenta-se em cinco pilares: (1) “Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigados o instrumento principal” (p.47), o investigador pode usar aparelhos ou não para a sua observação, e os dados da observação são coletados por contato direto; (2) “Investigação qualitativa é descritiva” (p.48) os escritos nestas observações devem ser subsídio, tudo é relevante e a escrita e a coleta deve detalhada, o que nos possibilita compreender o objeto estudado; (3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que o resultado da pesquisa ” (p.49); (4) “Os investigadores qualitativos tendem analisar seus dados de forma intuitiva” (p.50) o trabalho é traçado após a coleta de dados, e o tempo passado com objeto da pesquisa e exame e seleção dos pontos mais importantes; (5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50), neste item, o pesquisador tem como preocupação analisar o fato sob os pontos de vista dos sujeitos da pesquisa.

Nestas modalidades de pesquisa, não se trata de captar o que a professora e os alunos são “naturalmente” ou a “essência” desses sujeitos. Trata-se de provocar situações e atividades e observar como as crianças lidam com elas, como se constituem a partir do que foi proposto. Como eles se apropriam das novas ideias e das cartografias.

Assim, esta pesquisa busca uma proposta da construção do sujeito imerso na cultura e na sociedade, mediado pela linguagem, proporcionando as crianças com TGD um reconhecimento, como sujeitos dentro das suas possibilidades.

[...] implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico pedagógica e demais funcionários responsáveis pela mediação entre aluno/ conhecimento; aluno/ aluno, professor/ aluno, escola/ família, aluno/ saúde, entre

outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação.
(PARANÁ, 2012, p.1)

Portanto, a proposta desenvolvida aqui contou com uma média de um ou dois encontros semanais, com a turma já estabelecida pela instituição, realizados na escola. Em cada um destes encontros foram realizadas oficinas para trazer os elementos da cultura cartográfica, de forma que em cada uma das atividades foram levadas propostas que trabalham diferentes habilidades e sentidos, para que dessa forma todos os integrantes da turma, sejam eles, menina ou menino, com TGD ou não, participe das oficinas e desenvolvam a linguagem cartográfica em uma proposta coletiva e inclusiva.

Em cada encontro na sala havia um caderno onde as crianças registraram o que foi feito naquele encontro. Esse registro poderia ser em palavras ou desenho, da forma que as crianças se sentirem mais à vontade. Concomitante a isso, eu realizei anotações registrando os acontecimentos daquela oficina, como um diário de bordo.

A interação do pesquisador com as crianças é fundamental quando se trabalha com crianças com TGD, em que nem sempre o educador vê a atitude de reciprocidade vinda da criança. Após a identificação de quais eram os interesses dos alunos, no contexto de aprendizagem a serem trabalhadas por meio dos conteúdos com materiais diversos valorizada pelo aluno através da mediação entre professor e aluno.

A necessidade de entendimento para poder trabalhar com estas crianças vai além de provas, avaliações ou notas. Compreender a história da criança, o meio em que ela vive, seu desempenho e atividades na escola são desafios a serem compartilhados por múltiplos olhares. Todos fazem parte da vida desta criança têm um papel importante e uma contribuição a ser dada. Considerar esse conjunto é essencial para pensar, construir, significar, dar sentido e modificar o seu desenvolvimento

e crescimento interpessoal. Por se tratar de estruturas ligadas ao aprendizado, conhecimento, reconhecimento, quando essas áreas são atingidas é de se esperar que ocorra um *déficit* cognitivo, prejuízo da atenção, aprendizado e abstração. (KUNRA et AL., 2000)

A pesquisa educacional é pautada na linguagem, interação social e no desenvolvimento cognitivo, uma vez que nas narrativas é possível captar a presença de atividades dialógicas. E assim seja desenvolvida a consciência de si, para a internalização de significados, presentes nas relações sociais, de modo que provoquem a atenção, os sentimentos, a memória e o desejo e a regulação da própria ação.

“Por meio de gestos e de uso dos objetos, as crianças dão existência e cultivam a representação simbólicas que se tornam sempre mais complexas”. (VIGOTSKI, 1994, p.141-143).

Essa pesquisa qualitativa e o estudo de caso são de extrema importância em um estudo que pretende identificar a natureza dos escritos dos alunos sobre o assunto em sala de aula, e buscar, a partir deles, uma compreensão sobre o processo envolvendo o educador e o educando.

5.5 AS CRIANÇAS NA PESQUISA

Embora os encontros, as observações e as atividades tenham sido desenvolvidas desde o mês de abril, o material coletado para a elaboração do trabalho foi produzido em um total de quatro atividades, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), da Prefeitura de Juiz de Fora, com um grupo de alunos com idades entre sete aos oito anos do primeiro segmento do ensino fundamental, nos seus atendimentos às terças-feiras no horário entre dez e onze horas da manhã e duas vezes por mês às quintas-feiras.

O CAEE é um ambiente adequado para a pesquisa, pois permite o desenvolvimento de trabalho de campo experimental

nas diferentes áreas da educação e aplicação de novas metodologias.

A escolha dessa faixa etária se justifica pelo assunto da cartografia e possibilidade de alfabetização cartográfica, a partir da compreensão desses sujeitos sobre o espaço.

A divisão dos atendimentos é feita anualmente pelos profissionais do CAEE: diretora, coordenadora pedagógica e a professora que irá acompanhar esse aluno. Este espaço recebe alunos oriundos da rede municipal da cidade de Juiz de Fora, que necessitam de um atendimento especializado quando apresentam um diagnóstico relacionado a alguma questão neurológica que necessite de um atendimento no horário do contraturno da escola regular.

Considerou-se o número de integrantes no presente estudo de três crianças na faixa entre sete e oito anos de idade, todos do sexo masculino.

Destacando que as três crianças foram autorizadas pelos pais para participarem da pesquisa, ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, nem todos os alunos cumpriram todas as tarefas propostas pela pesquisa, o que reduziu em alguns momentos os sujeitos, que participaram das atividades e cumpriram as tarefas solicitadas.

5.6 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISES

Para a produção de dados, as atividades foram desenvolvidas com os alunos durante esses encontros as terças e quintas-feiras das dez às onze horas da manhã. O conteúdo trabalhado não seguiu um programa pré-estabelecido, pois em função do comportamento das crianças autistas, em alguns momentos eles apresentaram quadros de comportamento

variados, necessitando intervenções que contemplem as suas questões e trabalhem diferentes habilidades.

Para o viés dessa pesquisa, buscamos momentos específicos de intervenções na busca do entendimento de como as crianças autistas se relacionam com o espaço e como elas compreendem o mesmo.

Mas para que houvesse a possibilidade da pesquisa e mesmo para propor ideias e caminhos que tornassem possíveis as respostas para as inquietações desta pesquisa, foram realizados acompanhamentos com a professora e as crianças para que, dessa forma, se estabelecesse uma relação de confiança com o grupo.

A pesquisa e seu acompanhamento foram desempenhados em oito meses, porém é válido ressaltar que a coleta dos dados foi desempenhada durante três meses, nos meses de outubro a dezembro após aprovação do Comitê de Ética, no parecer de nº 2.895.771 (Anexo A).

No decorrer do ano letivo, foram utilizados diversos recursos que envolviam o tema “Como as crianças autistas compreendem e se relacionam com o espaço?”, tais como livros, mapas, atividades externas ao centro de atendimento, desenhos e relatos, com o intuito de que os conteúdos discutidos com as crianças me auxiliem a entender como as crianças vivenciam a cultura cartográfica e, assim, através das suas narrativas e suas representações, eu possa fazer uma análise deste material. Todo o material escrito pelos alunos durante as provocações foi recolhido para análise.

A perspectiva sempre esteve voltada para o desenvolvimento das atividades e para a produção na perspectiva da criança, através dos seus gestos de interpretação ou, como aponta Bakhtin (2010), para a construção dos sentidos.

O tempo empregado para a realização das atividades variou de acordo com as outras atividades que os sujeitos da pesquisa precisavam desenvolver no espaço utilizado para a

realização da pesquisa. Outro fator importante diz respeito às atividades externas que necessitaram de mais de uma hora dos encontros diários. Em outros encontros, procedíamos com questionamentos, explicações sobre o material proposto para a aula e como seria desenvolvida a nossa atividade de elaboração dos mapas naquele encontro de acordo com as lembranças deles.

Tabela 1: Ordem e nome das oficinas realizadas na pesquisa

Oficinas:
1ª) Leitura do livro dos dinossauros e depois a construção do registro
2ª) O caminho da minha casa
3ª) Passeio na Praça do Canhão
4ª) Mapa vivencial do Lugar que eu mais gosto

As atividades para a realização dessa pesquisa se resumiram em leituras de histórias e elaboração de mapas acompanhadas da memória e vivência que cada criança da pesquisa teve ao longo da leitura.

A segunda atividade com as crianças foi externa e acompanhada pelos responsáveis, e consistiu em uma caminhada pelos espaços próximos ao CAEE. Essa atividade teve como intuito pedir às crianças que elaborassem um mapa a partir da sua memória, e que ao longo da produção dos mapas falassem sobre os lugares que estavam representando.

A terceira atividade teve como intuito representar os lugares que eles mais gostavam, e fazer com que, a partir das ilustrações na representação, eles falassem suas impressões daqueles espaços, suas memórias vividas naquele espaço.

E a última etapa foi a elaboração de um mapa vivencial utilizando uma base comum para as duas crianças em que, a partir de perguntas elaboradas por mim, elas responderiam no

mapa com um símbolo escolhido por eles e me justificariam o porquê da escolha dos lugares sinalizados por eles.

Essas atividades tiveram como objetivo a análise voltada para a inquietação que motivou essa pesquisa: como as crianças com TGD vivenciam a cultura cartográfica? Pois creio que, com atividade como essas, podemos perceber nos registros das narrativas a forma como essas vivências ocorrem com as crianças que apresentam esse laudo médico.

CAPÍTULO 6

RELATOS DAS VIVÊNCIAS NO CAEE

“Se quiser ver mais, olha bem dentro do furo do botão! Vai encontrar muitas histórias e geografias que trazem casos de legendas. Legendas são obstinadas por generalizações, por tonalidades e por escolhas. Às vezes elas também causam fadigas, exaurem a existência das coisas e acabam não guardando algumas. Cansadas de tentar, deixam coisas de fora delas. Mas elas se esforçam para acolher tudo no mundo e isso não é fácil, por isso as admiro!” (LOPES, 201, p.55.)

Para compreender melhor o universo das crianças, é preciso olhar para dentro do furo do botão como fala o personagem Botãoeiro, porque é ali, assim como no mapa das crianças e em suas narrativas, que estão as riquezas das suas vivências e o cuidado para trazer o máximo de informações que elas acolhem do mundo e aderem às suas representações. Este capítulo pretende refletir acerca das atividades desenvolvidas com as crianças e suas formas autorais de se relacionarem com elas.

6.1 “TIA, AINDA EXISTEM DINOSSAUROS?”

Esta pergunta foi feita a partir de uma atividade de montar um quebra-cabeça com a temática de dinossauro. Atividade que foi pensada, inicialmente, para fazer com que as crianças aprimorassem as suas habilidades motoras e cognitivas.

O assunto relacionado aos dinossauros é algo que permeia o imaginário das crianças, explorado pelo largo leque de desenhos, filmes, brinquedos de borracha ou educativos. A curiosidade nestes animais sobre os quais muito se fala, mas que já não existem mais provoca inquietações e estímulo para a imaginação das crianças.

Essa atividade provocou muitas perguntas, sobre estes animais, tais como: “eles viviam onde?”, “o que eles comiam?”, “é verdade que eles voavam?”, “tia, ainda existem dinossauros?”

A partir desses questionamentos, coletamos um livro na estante que falava dos tipos de dinossauros. Ao longo da leitura, havia ilustrações dos tipos de dinossauros, bem como informações sobre seus respectivos nomes e suas características físicas. Este livro provocou muita curiosidade nas crianças. Gustavo²³, por exemplo, tentava controlar a sua ansiedade de querer passar as páginas, tocar em todo o livro, enquanto Cassiano, devido a uma questão de dificuldade no letramento, prestava atenção em tudo que a professora Nádía lia e explicava.

Figura 9: Leitura do Livro *Guia de Aventuras: Dinossauros*



²³ Os nomes das crianças e da professora foram mantidos, pois os responsáveis e as crianças e a professora assinaram um termo de permissão para o uso de nome e imagem neste trabalho.

O livro em questão era *Guia de aventuras: Dinossauros*, da editora Ciranda Cultural, e através dele Gustavo e Cassiano, foram compreendendo a história dos dinossauros e a respeito do tempo geológico em que eles viveram, o porquê de nunca conseguirmos encontrar dinossauros nos dias atuais. Então, Gustavo teve interesse em saber qual era o nome do estudioso que estudava os dinossauros, dessa forma, explicamos que o paleontólogo é o cientista que estuda os fósseis, a forma como chamamos os ossos dos dinossauros.

Cassiano, após ouvir toda a explicação, cogitou a possibilidade de imaginarmos ser possível viajar no tempo e conhecer os dinossauros. Neste momento, a professora Nádia e eu buscamos um livro sobre uma aventura na era Jurássica, que narrava uma história de um menino paleontólogo, nomeado de Pedro Ossinho, que viajou até a Era Jurássica época em que a Terra ainda era habitada por esses animais e lá ele fez um amigo, chamado Fossilino, um dinossauro que lhe apresentou o Vale dos Dinossauros, mostrando as espécies que viviam em cada parte desse grande vale, seus nomes e o que eles gostavam de comer. A aventura narrativa é interrompida quando o pequeno explorador e Fossilino encontram a Senhora Diplococo cujo filho Saurino havia desaparecido. Para ajudá-la, Pedro Ossinho tem a ideia de fazer um mapa representando todo o trajeto que ele fez junto com seu amigo Fossilino para, assim, poder encontrá-lo.

Figura 10: Mostrando o trajeto feito por Pedro e Fossilino para encontrar Saurino.



Uma semana após a leitura do livro do Vale dos Dinossauros, retomamos a nossa atividade com o grupo, dessa vez contando com a presença de Thiago, mais um integrante do nosso grupo. Como ele estava ausente quando da leitura do livro, foi preciso lembrar a história em questão para, dessa forma, realizarmos a atividade proposta para aquele encontro.

Foi então que decidimos pedir para que Cassiano e Gustavo buscassem o livro na estante e contassem a história para Thiago. A ideia de as crianças fazerem a leitura e a

interpretação da história era uma proposta para observar o que elas compreenderam daquela narrativa, o que elas lembravam da história, qual a solução que o pequeno paleontólogo criou para encontrar o Fossilino.

Posteriormente a esse momento, fiz algumas perguntas para todos: o que é um mapa? Para que servem os mapas?

– É um desenho feito para encontrar objetos. (Gustavo)

– É o que os piratas usam para encontrar o tesouro.

(Cassiano)

– É um desenho que podemos fazer para mostrar um caminho. (Thiago)

– Podem existir mapas como o que mostra o mundo.

(Gustavo)

– Pode ser o mapa do Brasil. (Cassiano)

– Ou o da nossa cidade. (Thiago)

Então, fiz a proposta de construirmos um mapa coletivo do Vale dos Dinossauros. A proposta da construção foi pensada, pois cada criança tem uma habilidade, sendo assim, conseguiríamos fazer uma atividade em que todos participassem, pois cada um traria o que gosta de fazer e trabalharíamos também a questão da concentração, do controle motor, o trabalho coletivo, a divisão de tarefas, ressaltando a qualidade de cada um.

Em um primeiro momento, pegamos uma folha de cartolina e dividimos por áreas segundo a lembrança das crianças sobre o trajeto feito por Pedro Ossinho e Fossilino para encontrar Saurino ou o dinossauro do tipo Diplococo.

Nesta separação, as crianças foram marcando, assim, sob a ótica da caminhada de quem olha no papel da esquerda para direita no canto inferior esquerdo era a “Montanha do Pterossauro”, os dinossauros que voavam, depois um pouco mais acima estava o Vale dos Vulcões área bem quente, e caminhando no alto na folha indo em direção do canto direito era o Desfiladeiro do Velociraptor. As crianças tiveram dificuldade de

escrever os nomes das espécies, pois nem todos estão devidamente alfabetizados, mas eles disseram que o Velociraptor era uma espécie de dinossauro não muito grande, mas muito veloz.

Pouco abaixo do Desfiladeiro do Velociraptor estavam as Cataratas do Megalodonte, ali viviam uma espécie de dinossauros grandes que viviam também na água. E, caminhando para o canto inferior do lado direito estavam as Planícies dos Branquiossauros, que eram dinossauros muito grandes que se alimentavam de vegetais, próximo de onde Saurino estava bem escondido.

Deste momento em diante, Gustavo, Cassiano e Thiago se organizaram e cada um desenhou e coloriu uma parte do mapa. Gustavo escreveu os nomes e em seguida eles se lembraram que o mapa precisava de um título, então eles o nomearam de “Dinossauros Incríveis”.

Figura 11: Mapa dos Dinossauros Incríveis



6.2 O CAMINHO DA MINHA CASA

Esta atividade foi pensada a partir da fala das crianças sobre o que elas compreendiam do que era o mapa e seus usos, de acordo com a fala de Gustavo: “Os mapas servem para nos ajudar a encontrar objetos ou lugares.”

Partindo dessa fala, refleti sobre a pergunta motivadora dessa pesquisa acerca da forma como as crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento, compreendem o espaço em que vivem. Dessa forma, propus fazer uma atividade do trajeto da casa de cada um de nós até o CAEE.

Essa foi uma proposta que levou três encontros para ser concluída. Ela foi iniciada em uma terça quando trouxemos o mapa da cidade de Juiz de Fora e colocamos no chão da sala e todos nós ficamos em volta dele enquanto eu fazia perguntas para cada uma delas, como por exemplo, “em que bairro você mora?” Ao que os presentes responderam:

- Eu moro no Linhares. (Cassiano)
- Eu moro no Francisco Bernardino. (Gustavo)
- Eu moro no Vitorino Braga. (Thiago)
- Eu no São Matheus. (Nádia)
- Eu moro no Bairro São Pedro. (minha resposta)

Depois procuramos no mapa onde eram cada um dos bairros citados, e sinalizamos também onde era o CAEE, para que, assim, pudéssemos observar mais ou menos a distância que cada um de nós percorria para chegar até o espaço.

Ainda sobre as distâncias e os trajetos percorridos para se chegar até o CAEE, falamos um pouco sobre os modos de transportes e as formas que usávamos para nos deslocarmos, e como às vezes saímos cedo de casa e demorávamos um pouco para retornar e nesse meio tempo fazíamos lanches.

Nesse momento, aproveitamos para falar da importância de nos alimentarmos não só de salgados, mas de comer frutas, legumes e vegetais, pois esses alimentos contêm vitaminas que precisamos para poder crescer, desenvolver nossos pensamentos, dormirmos melhor, termos dentes saudáveis. Por isso, era importante não comer salgado e biscoitos antes do almoço, porque assim conseguiríamos almoçar melhor e iríamos para a escola saudáveis, alcançando um bom aproveitamento e aprendizagem na escola.

Na quinta-feira, a professora do CAEE que acompanha as crianças fez uma sequência de fotos no celular do caminho que ela percorria desde a sua casa até o CAEE, destacando alguns lugares que serviam de ponto de referência e que lhe chamava atenção. Assim, também eu o fiz: registrei através de fotos as referências do caminho que eu percorria desde o momento que eu saía da minha casa e caminhava em direção ao CAEE.

Figura 12: Professora mostrando o trajeto da sua casa até o CAEE



O interessante desta atividade é a riqueza na exploração do espaço, uma vez que cada uma de nós morávamos em um bairro e, por isso, apareceram trajetos diferentes, e destacamos lugares que se tornaram pontos de referência para o nosso trajeto como escola, banco, padaria, entre outros. Porém em ambos os trajetos, ao chegarmos nas proximidades do CAEE, tanto a professora quanto eu fotografamos, ainda que em ângulos diferentes em função do trajeto adotado, pontos de referência em comum, como a Escola Normal, a Praça do Canhão, o Castelinho da Cemig²⁴.

²⁴ O antigo edifício da Companhia Mineira de Eletricidade, denominado "Castelinho", foi construído em 1890 quando da inauguração do motor elétrico que iria ser colocado na fábrica da Cia. Têxtil Bernardo Mascarenhas como força propulsora. A construção foi feita pela firma Pantaleone Arcuri e Spinelli que cuidou também da construção do anexo inaugurado em 1920. Nos fundos do edifício, funcionou a oficina de manutenção e construção dos bondes de Juiz de Fora. A edificação em dois pavimentos, apresenta revivescência de características da arquitetura medieval. O retângulo correspondente ao segundo pavimento é ladeado por pequenas torres coroadas por ameias que se assemelham às guaritas dos baluartes das fortificações. O aspecto de casa fortificada é ressaltado, também, pelo tratamento rusticado de materiais construtivos - tijolos a vista e imitação de aparelho irregular de pedras. O Espaço abriga atualmente uma agência de atendimento da Cemig, na Rua Espírito Santo, 467, Centro na cidade de Juiz de Fora.

Figura 13: Castelinho da Cemig.



Figura 14: Praça do Canhão



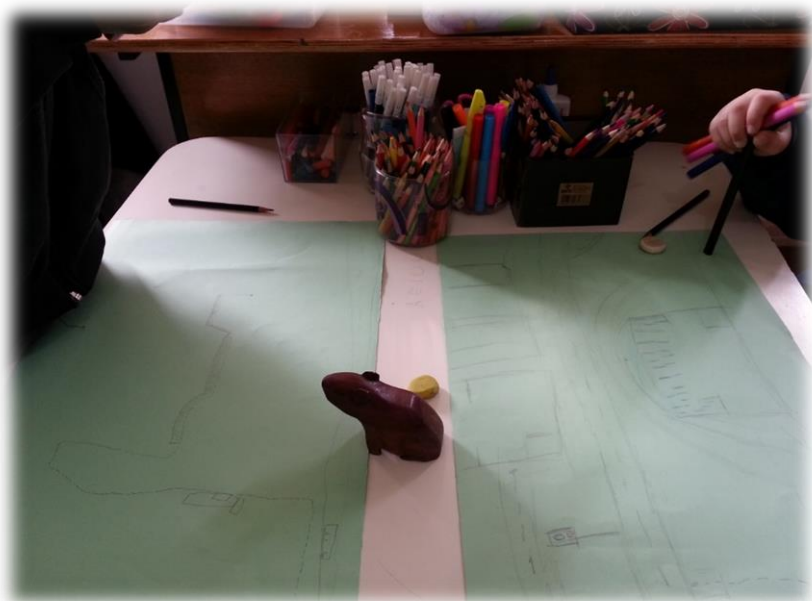
Dessa forma, as crianças puderam notar essas semelhanças, e apresentaram uma apreciação pelas construções e em especial pelo parquinho da Praça do Canhão. Nos mostrando a relação que estabeleciam com alguns elementos daquele espaço.

Assim, em um momento posterior, solicitamos que cada uma delas fechasse os olhos e pensasse no trajeto que faziam para chegar no CAEE. Naturalmente, em um primeiro momento elas começaram a falar todas juntas, mas pedimos que fizessem silêncio para pensar neste trajeto.

Depois de um pequeno espaço de aproximadamente cinco minutos, pedimos que elas abrissem os olhos, então colocamos metade de uma cartolina para cada uma das crianças, acompanhada de lápis, borracha, lápis de colorir e giz de cera. Solicitamos, assim, que desenhassem o trajeto da sua casa para o CAEE e descrevessem, através de uma narrativa oral, o que tinha ao longo do caminho que percorriam de casa até o centro, qual meio de transporte eles utilizavam e assim por diante.

Ao longo da construção do mapa do trajeto, foram feitas perguntas individualmente sobre o que significava algumas representações dos seus mapas, e através do uso de um gravador, conseguimos entender como eles compreendiam e como eles se relacionavam com o trajeto de suas casas até o centro de atendimento, que eles realizavam duas vezes por semana.

Figura 15: Representação do trajeto de casa até o CAEE



Nas falas, foi possível destacar que o imaginário permeava a descrição do trajeto a partir do momento que acrescentaram animais de estimação que não tinham, tamanhos de escadas com infinitos degraus, poderes que eles adquiriam para se deslocar de um lugar para outro. O que corroborou com o que Vigotski reforça sobre a importância do imaginário para as crianças.

Mas, deixando de lado momentaneamente o imaginário das crianças, em seus registros, elas foram capazes de construir um trajeto, considerando os meios de transporte, as ruas que os levavam ao CAEE, e isso me fez perceber que independentemente das crianças apresentarem um laudo médico ou mesmo um comprometimento em alguma função neurológica, as crianças autistas são capazes de construir lógicas assumindo uma fusão do imaginário com o real, que é um comportamento comum e presente em todas as crianças. Isso, no entanto, sob a ótica de um adulto nem sempre é visto da maneira correta, mas esse comportamento apresenta

resultados positivos e consolida a ideia de que essas crianças apresentam um potencial significativo, e para eles que se destaquem é preciso que sejam desenvolvidos interesses para elas.

6.3 PASSEIO NA PRAÇA DO CANHÃO

Esta atividade foi inspirada na relação de interesse das crianças na Praça do Canhão percebida enquanto relatávamos e mostrávamos as imagens do nosso trajeto para as crianças. Em função do entusiasmo delas, fiz a proposta de um dos encontros ser realizado em um espaço diferente da sala de aula, de modo que as crianças fizessem uma pequena caminhada saindo do CAEE, juntos com seus responsáveis em direção à Praça do Canhão onde elas brincariam, fariam um lanche e retornariam para suas casas. A ideia inicial era que, posteriormente, num próximo encontro, fizéssemos um registro desse trajeto, para observar como elas representariam esse caminho.

Iniciamos esta proposta no saguão de entrada do CAEE, local onde fizemos uma roda e demos as mãos às crianças e às suas mães e falamos que faríamos um passeio, e que ao caminhar pela a rua não poderíamos soltar as mãos, pois passaríamos por ruas movimentadas com muitas pessoas e muitos carros. Explicamos ainda que, durante esta caminhada, faríamos algumas paradas para observar alguns detalhes do nosso trajeto e nos orientarmos sobre onde nós saímos e para onde iríamos.

Após nossa pequena orientação e combinados, saímos no portão do CAEE e perguntamos qual o nome da rua em que estávamos parados, Gustavo, então, olhou a placa e falou que aquela era a Rua da Bahia. Caminhando mais um pouco chegamos na esquina de uma outra rua, onde fizemos mais uma

vez a pergunta sobre o nome daquela rua, mas nenhuma das crianças se lembrou. Assim, a professora disse que aquela rua se chamava Antônio Dias.

Figura 16: Passando pelo elevado



Em seguida, olhamos para o lado para ver se não vinha nenhum veículo. Ao atravessarmos e caminharmos em linha reta, Cassiano chamou atenção para o elevado que havia e perguntou se existia a possibilidade de aquilo cair. Expliquei, então, que o elevado era uma espécie de ponte que permitia que

os carros passassem por ali sem precisar parar o trânsito nas ruas que eram cruzadas, pois os veículos iriam circular por cima, para isso foi construída uma estrutura muito firme, e aponte para as colunas. Minha intenção era que eles percebessem, através de uma lógica de escala, utilizando o tamanho deles e de um adulto como parâmetro, que aquelas eram estruturas muito grandes e largas, o que tornavam o elevado seguro.

Alguns passos adiante, observamos as casas no padrão Pantaleone Arcuri²⁵ quando chegamos à esquina da Rua Santo Antônio, momento em que fizemos com que as crianças relembressem das fotos dos nossos trajetos, em que mostramos a Escola Normal, a agência dos Correios, o Castelinho da Cemig²⁶ para que elas compreendessem que aquela era a mesma rua em que estávamos parados.

Ao continuarmos a nossa caminhada, encontramos uma árvore grande, onde fizemos mais uma parada. Ali, a professora falou sobre aquela árvore, disse que ela era muito antiga e mostrou sua raiz dela bem grande, o que os levou a uma conversa e imaginários de histórias com a árvore. Seguimos,

²⁵ Companhia Industrial e Construtora Pantaleone Arcuri foi uma empresa brasileira do ramo de construção civil. Fundada em 1895, era sediada em Juiz de Fora, Minas Gerais, município onde destacou-se pela construção do Paço Municipal e do Cine-Theatro Central, Castelinho da Cemig, entre outros. Encerrou suas atividades na década de 1940. A empresa foi fundada em 1895 pelos imigrantes italianos Pantaleone Arcuri e Pedro Timponi, sob o nome de Pantaleone Arcuri e Timponi. Em 1898, Timponi se desligou da firma, enquanto Antônio Spinelli passou a fazer parte da sociedade. O escritório da construtora funcionou originalmente na esquina da Rua Santa Rita e antiga Rua do Imperador (atual Avenida Getúlio Vargas), com sede na Rua Espírito Santo, às margens do Córrego Independência. A sede definitiva da firma, cujo projeto ficou a cargo de Raffaele Arcuri, foi inaugurada em 1923, dominando toda a parte baixa da Rua Espírito Santo. À época principal empresa do ramo de construção de Juiz de Fora, destacou-se por suas oficinas onde eram produzidas telhas de amianto, janelas, portas e ladrilhos hidráulicos, entre outros materiais.

²⁶ Castelinho da Cemig representado na imagem 13.

assim, em linha observando que os jardins que margeiam a Rua da Bahia não estavam com flores.

Figura 17: A árvore



Até que chegamos no fim da Rua da Bahia e início da Rua Francisco Bernardino esquina com a Travessa Dr. Prisco. Ali, os meninos perceberam e me perguntaram o que era aquela construção próxima à linha do trem e eu disse que aquela era

uma estação de trem, por isso aquela a praça era chamada de Praça da Estação.

Ali, subimos a rua Dr. Prisco e caminhamos e observamos o ponto de ônibus, as construções de tijolos expostos da Antiga fábrica Bernardo Mascarenhas²⁷, observamos ainda o mercado municipal e a Praça Antônio Carlos, e à nossa esquerda estavam os prédios do Exército, quando logo as crianças viram o parquinho e o canhão da praça do Exército, elas ficaram, naturalmente, muito eufóricas. Antes de chegarmos ao parquinho, no entanto, fizemos uma última pausa para ler as instruções de uso do parquinho. Feita a leitura, ressaltamos que o espaço só poderia ser utilizado por crianças acompanhadas por um adulto, que não aceitava a presença de animais de estimação e não deixaríamos lixo no espaço.

²⁷ O edifício da Companhia Têxtil Bernardo Mascarenhas foi projetado pelo engenheiro e arquiteto L. Sue, apresentando uma rigorosa simetria, destoante ao estilo das construções do final do século XIX. Seu partido arquitetônico consiste em um corpo central em três pavimentos, coroado por frontões retos nas quatro faces e ladeado por extensas alas horizontais em dois pavimentos. Pouco depois da inauguração, ocorrida em maio de 1888, foi necessária a ampliação das instalações, juntamente com a remodelação parcial do edifício.

Figura 18: Fábrica Bernardo Mascarenhas



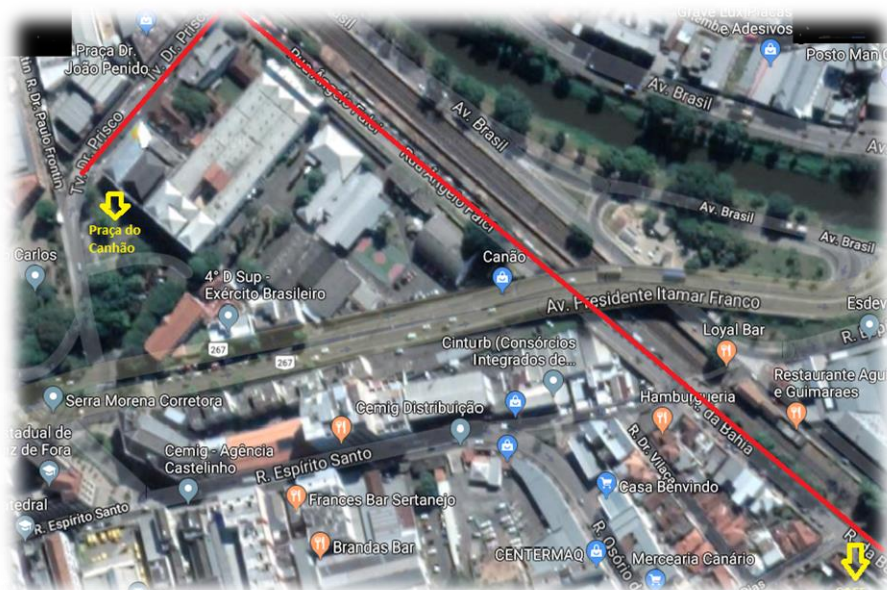
As crianças logo se espalharam e começaram a brincar, algumas vezes juntos com os coleguinhas, outras com suas mães, com a professora ou comigo. Foi um momento importante, pois eles logo se interessaram pela atividade proposta o que foi de grande valor para que interagissem. O dia estava meio nublado então antecipamos o nosso piquenique, para o qual

levei bolo, biscoito e suco. Após o lanche, presenteei cada criança com massa de modelar e um jogo educativo. Dali, as crianças saíram com seus responsáveis em retorno para suas casas.

Figura 19: As crianças e seus pais na Praça do Canhão



Figura 20: Imagem de satélite do trajeto realizado nesta atividade.



(Fonte: Google Maps janeiro de 2019)

Esta atividade foi realizada em uma quinta-feira, dessa forma, o encontro seguinte à essa prática foi na terça-feira. Neste dia, entregamos cartolina, lápis, lápis de cor, giz de cera e conversamos com as crianças sobre o nosso passeio, tentando resgatar como havia sido, por onde passamos, o que lembrávamos do trajeto percorrido.

Neste momento, os três alunos lembraram do canhão, dos brinquedos e do lanche. Mediante essas respostas, tivemos que explorar mais, então começamos a questionar “Nós saímos de onde? Por onde passamos para chegar à Praça do Canhão? O que encontramos ao longo do caminho?”

Durante a realização dessas perguntas, as crianças rapidamente falaram que saíram do centro de atendimento, depois caminharam por uma rua, a qual inicialmente elas não se lembraram do nome, então as ajudamos. Em seguida, nós caminhamos em linha reta, segundo disse Cassiano, tendo sido

completado por Thiago que lembrou do elevado. Gustavo falou da árvore grande que tinha na calçada, momento em que Cassiano também se lembrou dos jardins e Thiago falou do trem que passava ao lado da rua em que havíamos caminhado.

Após esse diálogo, pedi que eles desenhassem um mapa coletivo do trajeto percorrido. A ideia de uma produção coletiva surgiu, pois, este grupo apresenta crianças que não são alfabetizadas, uma que não gosta muito de desenhar e uma que desenha e colore, dessa forma, esta produção reuniria as diferentes habilidades dos sujeitos da pesquisa, como o compartilhamento e a ideia da coletividade em que um ajuda o outro.

O resultado dessa atividade foi muito motivador no sentido de, como pesquisadora, poder confirmar o que Vigotski (1997) menciona em sua obra *Defectologia*. Segundo ele, as crianças que apresentam algum tipo de laudo ou alguma deficiência não são diferentes, mas sim estão em um mundo que não construiu possibilidades ou acessibilidades para elas, dessa forma, não são elas que apresentam alguma deficiência, mas o meio em que estão inseridos que não se ajustou o suficiente para atender suas necessidades.

A construção desse mapa foi muito valiosa no sentido que ficou clara a relação que as crianças com autismo têm com o espaço, e a forma como a memória está relacionada com o emocional, como as impressões sobre suas vivências são bem reproduzidas no mapa e em suas falas durante a construção do mapa coletivo.

Figura 21: A construção do mapa “Parquinho de diversão”



uma narrativa oral sobre este espaço, iriam dizer o que ele tem, além de responder outras perguntas como: " que você mais gosta de fazer neste lugar?

Este tipo de atividade se chama mapa vivencial e é a construção de uma representação feita por cada sujeito acompanhada de uma narrativa motivada por perguntas feitas do pesquisador para o pesquisado.

6.4.1 Vivência de Cassiano

Esta atividade foi iniciada com a criança Cassiano através da pergunta inicial: qual é seu lugar favorito?

Sua resposta foi a escola. No seu registro, ele colocou a área da sua escola e enquanto falava dos lugares, ao mesmo tempo, representava. Ele começou pela entrada da escola que tem uma escada próxima a uma grande árvore. Neste momento, perguntei se aquela árvore tinha um nome. Ao qual ele respondeu que tinha, mas que não se lembrava. Disse que ao lado da árvore havia uma quadra, então lhe perguntei se ele gostava e usava aquela quadra, sua resposta foi: "uso a quadra durante o recreio e nas aulas de Educação Física e eu gosto muito". Perguntei também se ele brincava com alguém no recreio, e ele respondeu que brincava apenas com a Evelin.

Seguidamente, continuou o desenho, representando uma escada e um cômodo que, pela descrição feita por ele, seria o refeitório da escola e em que na sua narrativa é representado por uma toalha florida.

Ao lado direito do refeitório fica a secretaria ao lado da biblioteca e a sala da direção busquei mais informações a partir de outras perguntas, porém ele não soube explicar e disse que havia esquecido como era esse espaço. Na sala da direção, ele sinalizou as grades que existem na porta e nas janelas, colocadas em função de um assalto sofrido pela escola, depois

ele desenhou uma terceira escada que levava à sala de aula e ao banheiro. Nesse momento, perguntei onde era a sua sala naquela representação e ele apontou no desenho. Perguntei quem eram seus colegas de classe, e ele respondeu que “tem umas vinte crianças, mas só lembro do nome de algumas.” Ao ser perguntado se tinha muitos colegas, respondeu que apenas a Evelin conversava com ele.

Durante a coloração do desenho, perguntei qual era a cor da sua escola, então ocorreu o seguinte diálogo:

- Ela é verde escura e bege.
- Onde era sua escola? Qual é o nome dela?
- No Vila Ideal. – Cassiano, então, demonstrou certa dificuldade em se lembrar o nome da escola, mas com ajuda da professora do CAEE, Nádia, ele lembrou e disse:
- Escola Municipal Prefeito Dilermando Cruz Filho

Figura 23: Mapa vivencial do Cassiano



6.4.2 Vivência de Gustavo

A segunda criança a construir um mapa vivencial foi Gustavo, a pergunta sobre qual era seu lugar favorito. Então se seguiu o diálogo:

– É no fim de mundo! – disse Gustavo. Eu, então, lhe questionei:

– Onde é o fim de mundo?

– É a casa AC 34. A casa do fim de mundo é limpinha, já a casa no Francisco Bernardino é suja.

Perguntei, então, quem morava na casa do fim de mundo. Gustavo, então, respondeu que o papai morava lá. Lhe perguntei ainda como era a casa no fim do mundo e ele respondeu que "Ela tem sala, cozinha, dois quartos, um banheiro, atrás tem uma plantação e o papai mora lá".

Em sua representação, ele colocou na casa uma porta dos fundos que leva à plantação e indica que no entorno da casa do seu papai existem várias casas.

Gustavo disse que havia um milhão de casas em volta da casa do papai.

Perguntei se ele já ajudou a plantar na horta do seu pai, e ele respondeu que havia ajudado a plantar alfaces. Então, ele apontou para o desenho e disse que existem duas hortas, na verdade, e que era uma atrás da outra. Perguntei se naquele lugar havia apenas a casa e a horta, ele respondeu: "Tem um campo de basquete e futebol misturado, lá também tem uma placa escrito proibido animais, proibido bicicleta e proibido menor de seis anos, como eu tenho mais de seis anos eu posso ir sozinho. Fora do campo tem um milhão de pedras. Depois tem um parquinho que não é de diversão nem aquático, ele feito todo de madeira."

Perguntei o que tinha neste parquinho, ele falou que tem dois escorregadores ao lado de uma casinha que não tem nada

dentro, tem balanço e também uma teia de ferro para as crianças brincarem. Ele continuou sua narrativa:

“Tem um outro campo que é muito grande, mas ele é muito grande e vai bagunçar o desenho. Ah, lá tem um balanço! Vou desenhar para ter certeza que lá tem uma gangorra. Do lado de fora da casa do meu pai tem flores que ele plantou”. Quis saber, então, quais eram as cores dessas flores, ele disse que eram amarelas e vermelhas.

Eu disse para ele:

– Já que voltamos na casa, me diga qual é o lugar que você mais gosta dentro e de fora da casa? – ele então respondeu:

– O lugar onde eu mais gosto dentro da casa é o quarto e do lado de fora, gosto do parquinho e do campo. Ah, eu não gosto do banheiro da casa porque ele não tem janela e é no meio da casa.

Perguntei, então, acerca do campo sobre o qual ele havia mencionado, qual era o seu lugar preferido para brincar, ele disse então: "O balanço é o lugar que eu mais gosto de ficar, mas eu não gosto do campo grande porque tem muita gente. Eu gosto de lá porque eu brinco com o meu papai."

Eu perguntei então por que ele não gostava da casa que, em outra atividade, havia relatado morar, no bairro Francisco Bernardino, o seguiu o seguinte diálogo:

– Eu não gosto do Francisco Bernardino, lá é sujo, a casa é suja, não tem parquinho a casa é tão perto só um pouquinho de casa.

– E você gosta da escola?

– Os alunos são maus.

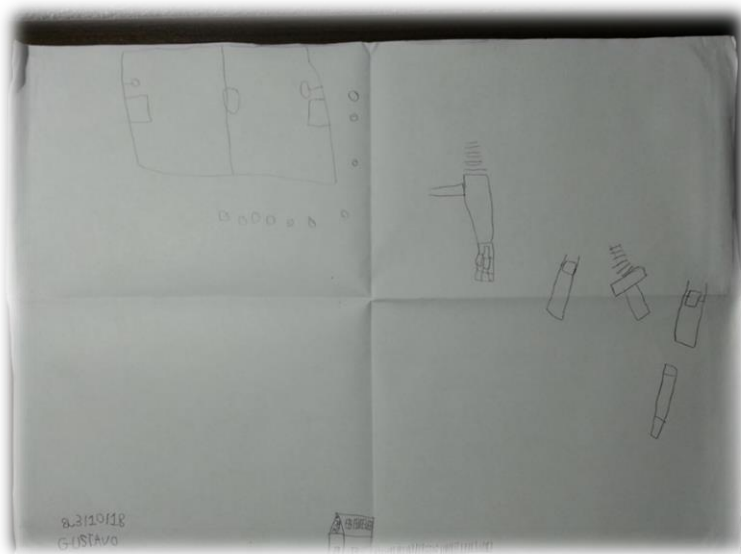
– Quem são os meninos maus?

– É o Gabriel e o João Victor.

– O que eles fazem de mau?

– Eles me atrapalham.

Figura 24: Mapa Vivencial Gustavo



6.5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

“Quanto mais inacabado estiver o seu mapa, mais pronto ele vai ficar. Lembre-se: o mais importante da Cartografia é nos mostrar que não existem mapas iguais ao mundo, porque o mundo não é igual. Da impossibilidade de se fazerem dois mapas iguais. Falam em projeções cartográficas, eu falaria de digressões cartográficas. Isso prestigia nosso arremate, nossa vivência errante. E olha que disso eu sei muito, pois viajo por diversos lugares e os mapas são meios guias. Sem eles, jamais viveria o movimento. Mas, lembre-se sempre, olha nos mapas para as coisas mais esquecidas deles, elas são o onde!” (LOPES, 2017, pg.76.)

A consciência de que o mapa é inacabado nos leva a refletir as inúmeras possibilidades deles, uma vez que carregam as vivências de cada sujeito, o modo de perceber o mundo de formas diferente, isso nos faz ampliar nossa visão de que nenhum mapa é igual ao outro. Assim, se faz necessário abrir os olhos para ver como as crianças com TGD percebem o mundo

e os espaço nos quais estão inseridas e o quão diversas são suas experiências.

Neste capítulo, abordaremos a análise das atividades desenvolvidas com as já mencionadas crianças no CAEE. É importante ressaltar as provocações para responder à questão que moveu essa pesquisa, pois se deram a partir de livros infantis, fotografias, jogos, intercalados com as aulas expositivas e aulas que buscavam trabalhar habilidades das crianças como habilidades motoras e cognitivas.

Iniciamos os trabalhos na busca da resposta ao questionamento motivador dessa pesquisa de como as crianças com TGD compreendem o espaço no qual estão inseridas.

Desde já é importante destacar que os trabalhos foram realizados em conjuntos com outros conteúdos comuns ao espaço da escola, pois o propósito desses atendimentos no CAEE é de trabalhar as habilidades e os conhecimentos dos alunos atendidos, em conjunto com as atividades curriculares. Por isso, para responder aos questionamentos motivadores dessa pesquisa foi preciso conduzir a pesquisa de forma integrada.

Desde a minha chegada no CAEE para acompanhar o grupo, houve curiosidade de saber o que eu tinha ido fazer ali, o que eu estudava e a necessidade de abraçar e estar junto foram momentos fundamentais para que eu adquirisse a confiança das crianças, pois, assim, a pesquisa ocorreu com maior naturalidade. Eles perguntaram o que eu estudava, e respondi que eu estudava os lugares, suas paisagens, as culturas, as vegetações. Neste momento, eles apontaram para o mapa mundo que havia na sala e perguntaram se eu estudava sobre todos aqueles lugares.

Durante os atendimentos, buscávamos elementos mediadores para trabalhar com as crianças habilidades e competências que elas ainda não haviam desenvolvido de uma maneira efetiva.

A primeira atividade da pesquisa foi motivada pelo interesse das crianças por dinossauros. Foram ofertados jogos de quebra-cabeça com mais peças para que elas treinassem a memorização do controle motor. Dessa atividade, falamos sobre os dinossauros que estavam representados no quebra-cabeça, momento esse em que Gustavo e Cassiano começaram a perguntar sobre os nomes dos dinossauros, o que eles comiam, onde viviam. Motivada por esse interesse, a professora Nádia buscou um livro sobre os dinossauros e fez uma leitura com as crianças. O livro, além de falar dos tipos dos dinossauros, trazia a história de um menino que foi explorar o Vale dos Dinossauros, e, como aquele não era um lugar conhecido, ele precisava se guiar por um mapa e um guia turístico, o dinossauro Fossilino. Durante a história, para encontrar Saurino, o menino precisa usar o mapa para percorrer o Vale dos Dinossauros em busca de seu amigo.

Após a leitura desse livro, perguntei a Gustavo e Cassiano se eles sabiam o que era um mapa. Foi neste momento que notamos as respostas apresentadas anteriormente relacionadas à ideia de mapas como artigos que servem para localizar objetos, motivo pelo qual elas se lembraram dos piratas.

Foi então que eu peguei o livro na parte em que havia um mapa e pedi que eles me dissessem o que eles compreendiam do que estava ali representado.

– Isso é um mapa. (Gustavo)

– Esse mapa serve para o menino da história encontrar seu amigo dinossauro. (Cassiano)

– Vocês se lembram e entendem tudo que está representado no mapa? (Minha fala)

– São os lugares do Vale dos Dinossauros. (Cassiano)

No encontro seguinte, tivemos a participação da terceira criança do grupo, Thiago, que até o momento ainda não havia aparecido. Foi então que pedi a Cassiano e Gustavo que contassem a história dos dinossauros para que pudéssemos

fazer uma atividade em conjunto. Esse momento de leitura e contação de histórias feita por Cassiano e Gustavo me fizeram perceber a questão da memorização que as crianças com TGD fazem partindo de algo que as motive e chame atenção.

A explicação e a lembrança do trajeto realizado pelos personagens do livro foram importantes para a representação das crianças, pois esse foi um ponto fundamental para esta pesquisa, pois naquele momento ficou clara a relação dessas crianças com os registros e a forma como elas conseguiram estabelecer uma lógica da narrativa com a construção de registros.

Esta relação da cronologia da história com a passagem pelos lugares no Vale dos Dinossauros, somados à memória e ao trabalho coletivo entre as três crianças na construção da representação coletiva de um mapa para encontrar o Fossilino. Foi um trabalho que trouxe grande contribuição nos caminhos adotados para a pesquisa, e a quebra da ideia que as crianças com TGD não se relacionam, não dividem ou fazem trabalhos coletivos. É importante destacar que tivemos empasses ao longo da construção deste mapa, porém foram diferenças discutidas em âmbito coletivo que fizeram com que esse grupo de três crianças conseguisse construir uma representação, sem fazer uma cópia, mas com base nas suas interpretações e memórias.

Na segunda atividade realizada com as crianças, intitulada “O caminho da minha casa”, foi proposta com o intuito de saber o que as crianças observam ou o que chama a atenção delas no caminho percorrido por elas desde suas casas até o CAEE. O interessante é que nesta atividade a professora que acompanha o grupo e eu trouxemos, através de fotografias, os nossos trajetos percorridos, e cada uma de nós mora em um lugar diferente da cidade, o que nos possibilitou, ao fim da pesquisa, a presença de quatro caminhos distintos.

Ao mostrarmos a sequência de fotos separadamente para Cassiano e Gustavo, eles observaram alguns pontos comuns

entre as fotos dos trajetos mostrados pela professora Nádia e por mim, o que me fez constatar que as crianças com TGD se relacionam com o espaço no qual estão inseridas, pois no momento em que mostramos as fotos e alguns lugares como a Praça do Canhão elas logo associaram como um lugar conhecido, mesmo que vissem apenas pelo caminho.

O interessante dessa atividade é que ao mostrarmos os lugares pelos quais passávamos, destacando escolas e padarias como pontos de referência, ou mesmo o desenho de ladrilhos de uma calçada, todas essas informações foram fundamentais para referenciar as formas de chegar ao CAEE, além das diferentes formas de locomoção, a pé, de carro ou de ônibus, informações que permitiram que as crianças colocassem mais detalhes em suas representações do caminho de suas casas até o CAEE.

No segundo momento dessa atividade, coloquei as crianças uma de frente para outra tendo distribuído meia folha de cartolina para cada uma e colocado a capivara de madeira no meio, porque eles disseram que ela era muito bonitinha e que ela ficaria olhando enquanto desenhavam.

Junto da cartolina, coloquei material de desenhar: como lápis de cor, canetinha, lápis e borracha. E ali pedi que eles desenhassem o caminho desde o momento em que eles saíam de suas casas até que eles chegassem no CAEE, mostrando como eles faziam para chegar, se a pé, de ônibus, de carro, os lugares que eles passavam, o que viam ao longo do trajeto.

Cassiano é um menino que gosta desenhar, porém a sua escrita não é bem desenvolvida. Ele ainda não apresenta um laudo definido, mas tem sido feito um trabalho na busca da evolução desse quadro, então em todo o seu desenho ele fez uma narrativa para que ficasse claro o que ele havia colocado na sua representação.

Dessa forma, a representação feita por Cassiano ocupa toda a folha de papel, colocando os elementos que se repetem

ao longo do trajeto da sua casa, como o semáforo, a escola, o supermercado Bahamas, que mesmo não sabendo escrever com facilidade pediu e aceitou a minha ajuda e a da professora regente.

Cassiano, das crianças com TGD do grupo, é a que apresenta mais dificuldades, porém os atendimentos feitos em conjunto com outras crianças têm trazido melhorias para o seu desenvolvimento, na escrita, na fala e na cognição. E, mesmo com algumas dificuldades, ele se mostrou observador, pois trouxe muitos elementos e um alto grau de detalhes para a sua representação associada à sua narrativa que explicava todo o trajeto.

Na sua narrativa, também ficou clara a presença de animais que ele disse que existiam em sua casa, quando na verdade eram animais imaginários como o chagal, o lobo e o peixe. Mas que, para a construção da sua narrativa e a representação eram fundamentais que eles estivessem presentes na mesma. Narrativas e produções como essa nos mostram o caráter autoral das crianças e como elas adquirem uma relação com o mesmo espaço ocupado por um adulto, mas o ressignifica.

Gustavo, por outro lado, é uma criança letrada e alfabetizada, e tem um processo de aprendizagem e cognição rápido, no entanto, tem uma ansiedade muito grande o que torna a sua fala em alguns momentos confusa. A questão de dividir com o outro o material de colorir ou qualquer outro objeto é algo muito difícil para ele, e por não gostar muito de desenhar, diferentemente de Cassiano, sua representação, geralmente, é feita a partir de desenhos muito pequenos que acabam dificultando a compreensão.

Mas a proposta de unir as crianças com diferentes habilidades e competências é algo que trouxe uma evolução para cada uma delas em suas particularidades e dificuldades, no

âmbito da pesquisa, trouxe respostas e um avanço com o passar das atividades desenvolvidas.

Em sua representação, ele se dedica aos detalhes do lado externo da sua casa como a escada com milhões de degraus, a cerca que tem próxima à sua casa, o jardim e a rua por onde ele passa, e ainda uma padaria próxima à sua casa, e desenha a placa do ponto de ônibus em que pega o ônibus para ir ao CAEE.

A convivência de Gustavo com Cassiano trouxe uma melhora, pois, apesar dos seus desenhos não apresentarem um grau de detalhamento como o da outra criança, no decorrer das atividades da pesquisa eles aumentaram de tamanho e trouxeram mais informações.

O que me chamou atenção foi que Gustavo aceitou a ajuda de Cassiano para desenhar algo que ele não estava conseguindo, enquanto Gustavo ajudou Cassiano a escrever o nome da padaria e do mercado que ele passava para ir ao centro de atendimento.

Ao longo dessa pesquisa, observei que as crianças com TGD apresentam características e mudanças segundo o estímulo que recebem. As características de serem sistemáticas ou ficarem em suas ilhas de conhecimento são condições que podem apresentar mudanças, mas, para isso, é preciso que sejam feitos estímulos para que essas dificuldades sejam sanadas.

A terceira atividade foi proposta com o intuito de sair do espaço onde ocorrem os atendimentos. A escolha do lugar que deu nome à narrativa “Passeio na Praça do Canhão” foi motivada pela relação de interesse das crianças pelo local, que corresponde ao trajeto realizados por eles quando vão para os atendimentos no CAEE, ou mesmo que precisam ir ao centro da cidade de Juiz de Fora.

O espaço onde foi realizado essa atividade foi no Bairro Poço Rico, Rua da Bahia número 150, Bairro Centro próximo à Rua Francisco Bernardino e Travessa Dr. Prisco. É importante

destacar que os bairros e as localidades listadas onde foram desenvolvidas esta etapa da pesquisa são áreas vizinhas.

Para realização desta atividade contamos com o grupo completo de crianças do atendimento: Cassiano, Gustavo e Thiago. Ela teve uma duração de duas horas, começamos às nove horas no jardim do CAEE, espaço em que nos reunimos com as crianças e seus responsáveis, falamos que nós iríamos dar a volta no quarteirão próximo e iríamos passar por ruas mais movimentadas, por isso todos deveriam ser obedientes e andar de mãos dadas para que o grupo caminhasse junto.

Após as devidas explicações e regras, saímos do CAEE, paramos na porta do centro de atendimento e fizemos a leitura da placa que indicava o local onde era o CAEE, e perguntei às crianças qual era o nome da rua em que estávamos. Com certo esforço, Gustavo falou “Rua da Bahia”. Logo em seguida, caminhamos um pouco e encontramos uma segunda rua que teríamos que atravessar, Cassiano, então, leu na placa “Rua Antônio Dias”. Continuamos a caminhada em linha reta e passamos por casas com arquiteturas mais antigas, “casas com tijolinhos”, segundo elas mesmas nomearam, e que lhes chamaram a atenção. Logo depois atravessamos a Rua Espírito Santo, onde fizemos uma retomada lembrando as crianças sobre o castelinho da Cemig e elas lembraram que estavam próximas à agência dos Correios e da Escola Normal, lugares que apareceram nas fotos tiradas pela professora e por mim.

Todas as lembranças foram estimuladas com intuito de compreender como as crianças entendiam e se lembravam dos lugares e espaços em que viviam. Esse caminho foi feito para responder à pergunta motivadora da pesquisa.

Continuando nossa caminhada, o elevado onde os carros passam foi um elemento que chamou a atenção das crianças, pois não é uma construção muito comum na cidade, e vê-lo por baixo sem carros se tornou uma estrutura estranha para elas, fazendo-os questionar se aquilo poderia ou não cair.

Seguindo reto na mesma calçada, a professora mostrou uma árvore que ocupava quase toda a calçada, motivo pelo qual tivemos que desviar dela. Falamos, naquele momento sobre a importância das árvores, pois com as reformas urbanas, elas têm cada vez mais sendo removidas das cidades.

Continuando a caminhada, Cassiano observou à nossa direita o trilho em que o trem passava, e mais à frente, Thiago observou e disse: “Olha aquela casa com relógio no alto.” Neste momento, expliquei sobre o trem que passava na cidade, e que ele, antigamente, levava pessoas e aquele lugar onde tinha um relógio era uma estação em que o trem parava para deixar e pegar passageiros, por isso chamamos aquele lugar de Praça da Estação.

Mais adiante, viramos e entramos na Travessa Dr. Prisco que apresenta construções de tijolos da antiga Fábrica Bernardo Mascarenhas e logo adiante passamos na frente de um batalhão do Exército em frente ao lugar onde íamos, uma praça com um tanque de guerra. Devido ao carro de guerra, ela recebe o nome de Praça do Canhão, e tem ainda um parquinho com brinquedos para as crianças. Uma vez na entrada do parque, fizemos a leitura da placa das recomendações de uso do espaço, para não jogar lixo, não levar animais e a orientação de que as crianças devem estar acompanhadas de um adulto responsável.

As crianças brincaram juntas e com suas mães, e, antes de finalizarmos as atividades daquele dia, fizemos um lanche.

Passados alguns dias da caminhada, peguei uma folha de cartolina, material para colorir e pedi para Cassiano, Gustavo e Thiago que fechassem os olhos por alguns minutos e pesassem na atividade que fizemos na Praça do Canhão. Naquele momento as falas foram rápidas e, por isso, difíceis de identificar qual criança dizia o quê:

- Brincamos!
- Fizemos lanche!

– Passamos do lado do trem!

Neste momento, eu fiz uma intervenção pedindo que eles pensassem em todo o caminho feito por nós. Começando pela pergunta de onde nós havíamos saído, ao que Gustavo respondeu: “Do jardim”. Então continuei com estímulos que foram respondidos pelas crianças:

– Onde é este jardim?

– Aqui no CAEE. (Thiago)

– E depois que saímos daqui por onde passamos? (Minha pergunta)

– Por várias ruas. (Cassiano)

– Tinha uma árvore. (Thiago)

– E o lugar que os carros passavam por cima de nós. (Gustavo)

Então, fiz a seguinte proposta:

– Então passamos por vários lugares. Mas agora vocês três juntos vão construir um mapa do trajeto feito por nós no dia da atividade, lembrando dos lugares onde fizemos paradas.

A ideia da atividade feita de forma coletiva foi com o intuito de criar um momento de organização por parte das crianças em dividir tarefas no grupo, portanto um trabalho em equipe, uma vez que cada criança no grupo tem dificuldades e habilidades diferentes. Dessa forma, a proposta coletiva vai ao encontro das ideias de Vigotski e Tomasello sobre as crianças com competências diferentes ao trabalharem em conjunto estimulam umas às outras a melhorarem suas dificuldades.

Diferente do determinismo que muito se encontra na literatura que se diz que essas crianças não conseguem trabalhar em conjunto ou em grupo, suas melhorias são quase imperceptíveis, quando na prática, no entanto, pude observar que construindo um espaço e uma condição que contribua para que as crianças sejam estimuladas e melhorem cada dia um pouco, e claro que essa melhora não é linear, mas ao serem estimuladas as melhorias vão surgindo.

O resultado dessa atividade foi satisfatório, uma vez que as crianças representaram de uma forma muito criativa o trajeto, destacando todos os elementos que haviam questionado ao longo do caminho percorrido. Esta atividade mostrou o potencial dessas crianças e a relação de proximidade que elas apresentaram ao longo da construção.

Além do trabalho coletivo ter sido uma ideia muito positiva, pois Thiago, apesar de ser uma criança que perde o interesse por toda atividade solicitada, neste dia, quando isso acontecia, ele rapidamente era auxiliado por Cassiano; enquanto Gustavo, que tem maior domínio da escrita, cuidou para colocar o nome dos lugares.

A quarta atividade nomeada “O lugar que eu mais gosto” foi realizada apenas com Cassiano e Gustavo, já que Thiago teve que trocar o seu horário de atendimento, pois estava muito faltoso nos atendimentos e, em função dos prazos, não consegui encontrá-lo para desenvolver esta atividade, que no campo da geografia chamamos de mapa vivencial.

Esta proposta foi inicialmente pensada para compreender como as crianças com TGD vivenciam os espaços. Portanto, deixamos as crianças com liberdade para escolher o lugar que elas mais gostavam e representá-lo em uma folha de papel enquanto narravam o que faziam concomitante à construção do desenho. Assim, à medida que a representação iria ganhando forma e surgisse alguma inquietação quanto à narrativa, eu fazia outras perguntas que motivavam a representação e a narrativa a apresentarem mais detalhes e, conseqüentemente, compreenderia melhor a relação de cada criança com o espaço vivido.

O primeiro mapa vivencial construído foi o de Cassiano. Essa proposta buscou produzir a motivação a partir de um lugar que as crianças escolhessem, um lugar que as motivasse e, portanto, um lugar mais gostasse. O interessante é que, ao ofertarmos a liberdade de escolha, o envolvimento para a

construção e as falas sobre os espaços foram maiores, isto é, as crianças se mostraram mais confortáveis para falar, responder aos questionamentos e representar.

Um segundo aspecto observado foi o da escolha do lugar: Cassiano escolheu a escola, um espaço onde, na sua descrição, ele não apresenta muitos amigos, porém é um lugar que possui vários elementos que julga acolhedores, tais como a árvore, a quadra, o refeitório com a mesa com toalha de flores. Mesmo sendo um lugar em que apresenta dificuldades de aprendizagem, é um espaço em que ele não é bagunceiro, não está separado dos colegas, a professora permite que ele tenha a liberdade de desenhar e realizar atividades escolhidas por ele, uma vez que não é um aluno que traz problemas ou cause tumulto na sala e nenhuma outra parte da escola.

O interessante na construção de Cassiano é a relevância de determinados objetos presentes na escola, que ele enquanto criança assume sob uma nova perspectiva, como o quadro que fica próximo à sala da direção, a toalha na sala, a janela com grade. Ao longo da descrição, fica claro que os lugares que ele mais frequenta aparecem e em alguns momentos na sua descrição alguns elementos do imaginário também permeiam a sua narrativa.

No segundo mapa vivencial, Gustavo fez a escolha do seu lugar favorito sendo a “a casa no fim do mundo” que desde o momento da escolha me fez perceber que as crianças escutam as expressões ditas pelos adultos e empregam novos significados para elas: para o adulto, a casa no fim do mundo é um lugar distante e em alguns casos relacionando isso de uma forma pejorativa. Observei que, ao longo da sua narrativa, Gustavo em momento algum trouxe o sentido e o sentimento desta casa ser um lugar afastado de tudo e ou mesmo com algum aspecto negativo.

O lugar escolhido por ele é comparado com a casa que ele mora atualmente no Francisco Bernardino com sua mãe,

local que aparenta ser o contrário do que sua narrativa imaginativa imagina como uma casa do fim do mundo. Enquanto sua casa é descrita com muitos elementos negativos, a casa de sua imaginação não apresenta nenhum deles.

A escolha da casa no fim de mundo é um lugar que de fato Gustavo gosta, pois falou sobre ela desde o início de suas atividades no CAEE, e mesmo não tendo afinidade com o desenho, foi a primeira vez que ele ocupou mais a folha de papel, representou a maior parte dos elementos que descrevia em sua narrativa. Ficou claro, assim, que este espaço é um lugar em que ele apresenta uma liberdade e também tem a responsabilidade de ajudar o seu pai na horta que fica atrás da casa. E ainda: ali no entorno existem espaços que ele utiliza para brincar com o seu pai como a quadra e o parquinho, atividades que, segundo ele deixou claro, ele não faz em nenhum outro lugar que não seja “no fim de mundo”.

A questão do imaginário na sua descrição se destaca quando ele fala das pedras infinitas que existem no parquinho e na quadra. Na sua descrição e também na representação, fica clara a relação entre Gustavo e seu pai e como no fim de mundo ele é uma criança mais livre e é um espaço em que ele se sente mais feliz.

A sua liberdade fica clara, pois ele representa e fala mais dos elementos externos da casa e nas proximidades da casa. A comparação entre a casa que ele vive e a casa do papai é clara, pois a casa do fim do mundo não tem defeitos, exceto pelo banheiro sem janela. Já a casa do Francisco Bernardino é suja, não tem o parquinho, na sua fala parece que quando está lá ele fica mais recluso ao interior da casa. Ele diz ainda que a escola não é um lugar legal, por não ser próximo à sua casa e porque as outras crianças o perturbam, mostrando uma relação de repúdio com esse espaço uma vez que ele só ressalta os aspectos negativos.

A partir dessas análises, consideramos os processos educativos como uma forma rica e coletiva dos sujeitos fazerem parte dos discursos que a humanidade vem construindo ao longo da sua história, a partir de atos de enunciação e responsivos, na cultura em um tempo e espaço. Portanto, o ato de enunciar na cultura é uma iniciação na humanidade e linguagem.

Compreendemos, então, a criança como um ser humano que constrói a cultura a partir das suas enunciações responsivas a tudo que o envolve. Bakhtin, em sua obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), ressalta que desde o início da vida a alfabetização é um ato de entrada que reflete enunciações em contextos dialógicos nos espaços institucionalizados. Uma vez que toda relação dialógica envolve ao menos dois humanos, para que seja possível construir um ato enunciativo.

Para Bakhtin, não existem lugares de maior ou menor importância na construção social, afirmação que nos leva a questionar o papel da criança como um potencial de autoria. Assim, alfabetizar uma criança é iniciá-la em todos os gêneros da linguagem, compreendendo que aquele que enuncia é o autor de um gênero discursivo que toca na sua vida.

Portanto, esse sujeito está em um tempo e espaço da vida, o que Bakhtin nomeará de um cronótopo. Dessa forma, as oficinas proporcionam situações de experimentação para as crianças, colocando-as em um lugar criativo e atuante, possibilitando a produção de gêneros.

Nessa produção, os contrastes surgem, possibilitando uma relação do eu com o outro no papel de autor que vê além de si, mas na perspectiva do eu e no outro. É responder de seu lugar, na vida, de modo que sua enunciação passe a ser uma obra de um sujeito que discursa de onde ele está e enuncia com a sua vida.

É necessário compreender que ao pensarmos na autoria, a enunciação é considerada tudo aquilo que for dito. Pois para Bakhtin não existe primeira palavra, mas sim a inter-relação

entre os enunciados em uma linha discursiva ao longo da história da humanidade.

Toda ação em resposta a uma enunciação, seja ela gestual ou verbal é considerada pelo autor uma resposta. Sendo assim, podemos afirmar que as crianças enunciam na escuta devido aos processos educativos praticados nas instituições escolares no processo da alfabetização.

Assim, o autor questiona se quando uma criança assina um trabalho desenvolvido na escola, aquela assinatura será considerada uma resposta a algum acontecimento, pois ao assinar ela se afirma como autora dos gêneros discursivos propostos pela escola.

Dessa forma, devemos considerar a autoria como legítima e como um artefato da humanidade, bem como a linguagem como instrumento de poder, assim como os saberes cartográficos e as construções feitas pelas crianças que nas suas produções e narrativas trazem suas vivências.

Autoria, forma composicional, léxico, elementos gramaticais, estilo, ou seja, todos os elementos linguísticos indissociáveis da situação social do enunciado, a vida – validando essa autoria como legítima, original e fazendo parte do conjunto grande de todas as obras da humanidade. (LOPES e MELLO, 2017, p.29)

Portanto, devemos considerar, para este trabalho, o papel da alfabetização. Para isso, os autores Jader e Marisol (2017) partiram de um questionamento fundamental para este trabalho: o que é a alfabetização?

Alfabetizar é inserir-se, desde o pequeno tempo de minha vida, via linguagem em gêneros, no tempo grande da experiência humana, onde todos os tesouros estão acessíveis a todos. Assim gostaria de pensar o ser humano, a criança, a linguagem e o enunciado, a festa e a renovação dos sentidos, na escola se for possível. (LOPES e MELLO, 2017, p.29-30)

Partindo dessa compreensão, a alfabetização e a vivência da cultura cartográfica ampliarão o tesouro da humanidade enriquecendo as vivências das crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento em conjunto com os demais alunos, trazendo novas enunciações. Sobre isso, Vigotski (1994) ressaltou que o pensamento não é transmitido apenas pelas palavras, mas pelos pensamentos dos quais elas nascem.

Volóchinov, na sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017, tradução mais recente), traz o conceito de vivência, no momento em que passa a fazer da reflexão uma abordagem do psiquismo humano acerca do consciente e o subjetivo. Os processos que determinam o conteúdo do psiquismo não são realizados no organismo, mas na relação do mesmo com o mundo social.

Na fronteira do individual com o mundo se encontram a lógica de uma composição de signos. Dessa forma, a vivência psíquica é o resultado de relações entre o individual, enquanto o mundo é de significância. Portanto, ao analisamos um objeto só podemos compreendê-lo como signo. Assim, as ciências humanas devem buscar metodologias de cunho ideológico.

A vivência subjetiva existe além de apresentar uma significação em busca de uma realidade da vivência. Em um processo fisiológico, o organismo perde de vista a sua própria vivência, como a significação de uma palavra que passa a ser um som no processo da pronúncia da mesma.

O signo se torna uma expressão da vida interior. O signo para o psiquismo é a retirada do mundo material, o sentido e a significação fora de um tempo e espaço. Enquanto a vivência possui uma significância para o sujeito, numa lógica de relação entre signos, portanto essa está envolta de ideologias, não podendo ser considerada uma realidade única.

Ressaltamos que a vivência não só pode ser expressa exteriormente (para os outros) por meio do signo (pois é possível expressar a vivência para os outros por meio de uma palavra, da expressão facial ou de algum outro modo), mas que a vivência, até mesmo para a própria pessoa que a sente, só existe no material signico. (VOLÓCHINOV, 2017, p.120)

Dessa forma, tudo aquilo que é internalizado pelo sujeito resulta na vivência, pois tudo pode se tornar material de vivência, adquirindo uma significância individual através de signo. “A singularidade da unidade psíquica é totalmente compatível com a compreensão ideológica e sociológica do psiquismo”. (VOLÓCHINOV, 2017, p.130)

O signo ideológico pertence ao território material, sociológico e significante. Assim, não podemos compreender de maneira simplista. O social está relacionado ao natural, assim como o individual é social pela natureza da construção ideológica.

Pensando nas lógicas do psiquismo e nos signos, buscamos compreender, através dos mapas vivências e nas narrativas, como os signos são apresentados para as crianças com TGD. Uma vez que os signos são ilustrados com auxílio de outros símbolos e a filosofia da linguagem possibilita esse caminho que compreende a filosofia dos signos.

Vigotski, em sua obra *Imaginação e criação* (2009), ressalta que o desenvolvimento da criança está relacionado à apropriação da cultura, portanto, sua participação é ativa na cultura, tornando um modo próprio de compreender as relações sociais, o sentir e falar com os demais que estão em seu entorno.

Dessa forma, ao se relacionar dialogicamente com o outro, se constroem as relações sociais internalizadas que constituem os sujeitos. O autor destaca a possibilidade na construção e o uso de signos como uma via explicativa para o funcionamento individual e social.

Nesta mesma obra, Vigotski (2009) explica a importância do trabalho pedagógico na criança na construção da participação das crianças na cultura da humanidade.

Para ele, a escrita, o teatro, o desenho e as brincadeiras feitas pelas crianças são permeadas por relações complexas entre o pensamento e a linguagem, devido à dificuldade ainda na criação literária, uma vez que eles vivem uma transição entre a oralidade e a escrita.

Destacando que a criança não apenas se apropria da cultura, mas ela é produtora e também reelabora com profundidade a composição natural, oferecendo uma nova vertente de desenvolvimento.

A atividade criadora existe por si só, seja em uma perspectiva individual ou social. Reforçando que a imaginação não é um divertimento do ócio da mente, uma vez que a relação entre imaginação e realidade consiste no fato de toda obra de imaginação elaborar elementos apropriados na realidade concreta, envoltos dos fatores intelectuais e emocionais.

Atividade da imaginação criadora é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. [...]. Eis por que em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criadora funciona de modo peculiar, característico de uma determinada etapa do desenvolvimento em que se encontra a crianças. (VIGOTSKI, 2009, p.43)

A complexidade da atividade criadora, além de considerar a etapa de desenvolvimento da criança, também está associada à plasticidade da imaginação, em função dos dados e impressões externas, que constroem elementos no consciente do sujeito criador. “A imaginação criadora penetra com a criação da vida pessoal e social, especulativa e pratica em todas as suas formas, ela é onipresente”. (VIGOTSKI, 2009, p.59)

Portanto, a imaginação não está apenas associada a uma fantasia individual, mas a um desenvolvimento de natureza social, associado a um sistema de funções psicológicas superiores na elaboração da consciência. Tendo como papel fundamental na orientação das ações e na produção do novo.

Destacando que esse desenvolvimento está também associado ao amadurecimento, em alguns casos a capacidade humana está extremamente desenvolvida de hipersensibilidade sensorial, cerebral, entre outras. Vigotski (1997) reforça e caracteriza a atividade criadora no que há de mais comum na espécie humana. Ressaltando a importância no campo da defectologia e das doenças mentais, grupo pesquisado nesta proposta de trabalho.

Os tipos de criação estão associados a cada etapa de desenvolvimento. O desenho é uma criação típica da primeira infância, assim, todas as crianças desenhavam.

Possivelmente, as forças criativas da criança não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina. [...] O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida, e seu lugar começa a ser ocupado pela criação, verbal ou literária [...]. (VIGOTSKI, 2009, p.62)

Nos primeiros momentos à aquisição da escrita mostram-se complexos e sem uma linearidade. Na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), Vigotski problematiza a diferença entre a oralidade e a escrita. Nesta obra, o autor discute a internalização, da linguagem e da cultura como já trazido no referencial teórico do presente trabalho.

Quando falamos de aprendizagem, compreendemos que essa será composta de formas de conhecimentos, não apenas acadêmicos, mas conhecimentos do cotidiano, tocando o afeto, o sentimento e o valor.

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.2).

Vigotski em seus estudos relacionados a pessoas com necessidade especiais e seu desenvolvimento foram importantes quanto à determinação da maneira e condição, do sujeito ser “deficiente” e como esse ponto deve ser compreendido e trabalhado no contexto da educação, conferindo seu papel e capacidade individual de internalizar formas sociais, tais como comportamentos, e atuar como participante no processo de conhecimento como sujeito histórico.

A partir desta proposta do autor, percebemos que cada vez mais a realidade educacional em que vivemos muitas vezes impede o desenvolvimento pleno devido às considerações preconceituosas acerca da aprendizagem desses sujeitos. Assim, a concepção dialógica da linguagem na condição de produção social é indissociável na educação dessas crianças, sendo necessária então uma formação continuada por parte dos professores de modo que possamos modificar o processo educativo dessas crianças.

Portanto, a organização e a construção da atividade mental não se encontram no interior do sujeito, mas na interação verbal, gerando a expressão que organiza tal atividade de acordo com a relação social. Ressaltando que algumas crianças apresentam diferentes linguagens desenvolvidas e, assim, deve-se ampliar o desenvolvimento daquelas que não dominam. Dessa forma, deve-se lançar mão de estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem seja concretizado, pois a linguagem tem um papel memorável, uma vez que a

comunicação por meio dela é essencial para a evolução e a adaptação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES

“O desentendimento é tão importante quanto as importunações” (LOPES, 2017, p.73)

Os desentendimentos e as importunações nos levam a zonas de desconforto que, conseqüentemente, nos induzem a reflexões sobre situações e reflexões, assim como a inquietação que motivou esse trabalho.

Considerando a forma excludente da educação para pessoas com deficiência, observamos que na maioria das vezes os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento são marginalizados nos processos de ensino e aprendizagem, devido à sua dita “incapacidade”, resistência e dificuldade, características que se referem aos problemas da linguagem e da sua relação social. A partir dessa concepção, fazemos que essas crianças com TGD se distanciem e evitem o uso da linguagem, por isso, nesta pesquisa, buscamos o desenvolvimento da sensibilidade do educador e dos demais membros que compõem o corpo escolar para desenvolver as diversas habilidades destes sujeitos.

Mesmo com os obstáculos que ficaram ao longo da pesquisa do período na escola, acredito que seja válido destacar que esta pesquisa não tem intenção de propor generalizações sobre o educar e a forma de agir com esses sujeitos. Mas evidenciar uma possibilidade de atuação educacional envolvendo os conhecimentos cartográficos fundamentada na abordagem histórico-cultural.

Os obstáculos são inúmeros, não só para as crianças que fazem parte do espectro do autismo, mas para os familiares que, em alguns casos, como não têm uma formação ou mesmo uma

orientação acerca do tema e, por isso, não conseguem sozinhos desenvolver as propostas para casa que dão continuidade ao trabalho construído no centro de atendimento. A escola regular também não fica fora dessa situação, pois vem sofrendo muito com toda situação dos cortes de verbas da educação, com isso, o funcionamento desses espaços não atinge seu objetivo completamente, o que muitas vezes provoca a infrequência dessas crianças. Tornando, assim, os trabalhos muito segmentados.

As vivências durante esta pesquisa foram enriquecedoras para mim como professora, pois trouxeram muitos ensinamentos e reflexões que, pela falta de conhecimento e a inexperiência com crianças com o espectro do autismo, me fizeram abrir os olhos para novas formas de ensinar, produzir novos materiais, ampliar as diversas linguagens no espaço escolar, tais como os jogos, a literatura, o trabalho de campo, entre outros, tudo com o intuito de despertar o interesse e levá-lo a um movimento de desenvolvimento das habilidades plenas dessas crianças.

As crianças me mostraram que, em espaços corriqueiros para mim, elas podem ter inúmeras vivências e cheias de diferentes significados. Além disso, pude ver que suas potencialidades são muitas e que muitos dos preconceitos que existem com as crianças com TGD podem ser vencidos, não apenas tornando os caminhos de aprendizagem mais fáceis, mas construindo propostas que estimulem a melhora desses sujeitos aprendendo a lidar com as inúmeras situações que a condição proporciona, utilizando este caminho podemos ajudá-los a se tornarem sujeitos autônomos.

A resposta da pesquisa foi contemplada ao longo das atividades realizadas, em que as crianças mostraram sua atividade criadora, sua autoria e as suas vivências nos espaços os quais elas vivenciam com frequência. Suas descrições e interpretações mostram que há relação de proximidade com os espaços vividos. Porém novas inquietações e questionamentos

surgiram ao longo das minhas vivências ao lado dessas crianças, e isso me motivou a dar continuidade na pesquisa com crianças com TGD.

Toda pesquisa é movimento, que sempre transforma aqueles envolvidos, como diria Bakhtin (2010), “não temos álibi!” Essa pesquisa me fez construir um outro olhar para as diferenças, para as diversas cartografias possíveis, para as formas singulares de pensar a espacialidade humana, me mostrou que frases comuns em nossas linguagens espaciais, como longe, perto, aqui, lá, podem ter diferentes significações. Afinal, não foi esse o recado dado por Gustavo? O que é “no fim do mundo”? Para mim, é começo, é gênese de vida. Por isso, ao concluir essa dissertação, não pude pensar em outras palavras, ele resumiu todos os meus encontros e transformações.

Usamos passagens do livro *O Colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* em diversas partes deste texto, e, para fecharmos essa reflexão, trazemos novamente suas palavras:

Hachuras são linhas altruístas, cooperam tanto com os morros e indicam suas personalidades. Se olhar mais, verá pessoas fazendo sombreamentos também. Todas socorrendo a impaciência maravilhosa da superfície terrestre. Essas são impaciências importantes, outras devem ser esquecidas e largadas. Mas essas não, por isso linhas altruístas são importantes nos mapas e na vida. (LOPES, 2017, p.54)

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatística de transtorno mentais (dsm - IV)**. 4ed. São Paulo: Manole, 1994.

BAKHTIN. Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROCO, S. M. S. **Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência.** Palestra ministrada no Encontro de Pedagogia Histórico Crítica: 30 anos. UNESP- Araraquara, 2009.

BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **A inclusão escolar de estudantes com autismo na rede municipal de educação de Belo Horizonte: síntese da frente de trabalho autismo e síndromes.** Belo Horizonte: SEDUC, 2007.

BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigações qualitativas em educação:** uma introdução à teoria e os métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. IN: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº19, p.20-28.

BRAGA, I. S. **Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Psicologia).

Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRANDÃO, L. de C. **Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação e do esporte, Secretária de Educação Especial (MEC/ SEESP), 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htmAcesso: 19 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v.4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): História e Geografia**. Vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 13/08/2017.

BRASIL. Ministério de Estado e da Educação e do Desporto. **Portaria n. 1.793 de 27/12/1994**. Recomendação: Formação

de recursos humanos em educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 13/08/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **PARECER CNE/CP nº 009/2001**, de 8 de Maio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. **Parecer nº 17/2001**. Sobre as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. MEC, Brasília, 2001f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. **PORTARIA Nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. MEC, Brasília, 2003. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/asustecnologia/portaria-3284-03>. Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. MEC. **PROUNI**: Programa Universidade para Todos. s/d. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. **Decreto nº5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. CERQUEIRA, Jonir Bechara... [et al.] [elaboração]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. **Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 14 de maio de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm . Acesso em: 16/08/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 16/08/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.750**, de 8 de junho de 2012. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Brasília, 2012. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm . Acesso em: 16/08/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 17/08/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17/08/2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.13409**, de dezembro de 2016. Para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm . Acesso em: 18/08/2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm . Acesso em: 18/08/2017.

BREDA, T.V. **“Porque tenho que ensinar lateralidade?” Experiências formativas com professoras dos anos iniciais**. Tese (Doutorado em Ciências e Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Universidade Autônomas de Madrid, Campinas, 2017.

CASTELLAR, S. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R.D. (Org.) **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011, p.121-135.

CAVALCANTI, L.S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBURQUEQUE, M.A.M.; FERREIRA, J.A.de S. (Org.) **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reforma curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013.

CAVALCANTI, L.S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento- perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

COLL, C., MARCHESI, A., PALÁCIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidade**. Tradução: Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.234-254.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 19/08/2017.

DEFICIÊNCIA, Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Viver Sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf . Acesso em: 16/08/2017.

FALCI, M. G. D.; BAROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. **Psicologia Histórico-Cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura**. Encontro: Revista de Psicologia, 10(13), p. 23-35, 2006.

FONSECA, R.A. **Formas de percepção espacial por crianças cegas da primeira série do ensino fundamental da Escola Estadual São Rafael**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (dissertação de mestrado) 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Brasil. **Situação Mundial da Infância**, 2013 – resumo executivo: crianças com deficiência. 2013. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013ResumoExecutivo.pdf – resumo executivo. Acesso em: 19/08/2017.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE GARCIA, R.

(Orgs.) **O sentido da Escola**. 3ª.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIRARDI, G. Mapeamento participativo, cartografia social e crítica: breves notas para um debate sobre práticas cartográficas escolares. In: SOUZA, C.J. de O., AGUIAR, L. M.B. de. **Conversações com a cartografia escolar**: para quem e para que. São João Del- Rei: UFSJ, 2016.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação Direito de Todos os Brasileiros. In Salto para o futuro: Educação Especial**: Tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

KANNER, Leo. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. Nervous Child, n. 2, p. 217-250, 1943.

KRON. M., SERRANO. A., AFONSO. J. (Org) **Crescendo Juntos Passos para a Inclusão na Educação de Infância**. 128734- CP- 1- 2006- 1- DE- Comenius- C21.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 2 ed. Campinas, SP.: Papyrus, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia das crianças, geografia da infância**: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças. Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados**. ISBN 978 8592349103, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. MELLO. Marisol Barrenco. **Quando perdemos a confiança na linguagem?** Revista

Brasileira de Alfabetização – ABAIf, ISSN: 2446-8576. Vitória, ES. V.1, n 5, p.15-30, jan/jun 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, Espaços Desacostumados e Mapas Vivenciais. In: **Eu ainda sou criança! Educação Infantil e Resistência**. São Carlos: EDUFSCar, 2018b. (No prelo).

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018a.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p.283-294, maio/ago. EdUFMT, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINELLI, M. **Os mapas de Geografia**. s/d. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%202%2F1-MAPAS%20DA%20GEOGRAFIA.pdf. Acesso em: 15/08/2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/>

politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15/08/2017.

MERCADANTE, M. T.; GAAG, R.J.V.; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno invasivos do desenvolvimento não autístico: síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivos do desenvolvimento sem outra especificação.** São Paulo, 2007.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA. Cristina. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: Aspectos Históricos, Clínicos e Educacionais.** Maringá: Ed. Eduem, 2014.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico cultural no trabalho educacional com autistas.** Revista Iberoamericana de Educación. ISSN:1681-5653, 3º edição, vol. 45, 2008.

PARANÁ. **Instrução nº004 de 07 de fevereiro de 2012.** Assunto: critério para a solicitação de professores de apoio educacional especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos. PARANÁ: SUED/SEED, 2012.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa.** São Paulo. Autores Associados, 2012.

RAISZ, E. **Cartografia General.** Ediciones Omega: Barcelona, s/d.

RAMIRES, V.R.R. **Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2003.

RICHTER, D. **O mapa mental, ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por aluno do Ensino Médio.** 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

ROTTA, N. T. et. Al. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, R. E. dos. **Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder.** Revista Geográfica de América Central (online) n. especial EGAL, v.2, n.47, p.1-17, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: constituído uma sociedade para todos.** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, F. D. L. L. **Princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHNE, T., MOLL, H. **In search of the uniquely human.** Behavioral and Brain Sciences, 28 (5), 2005 a, p.721-727.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOMASELLO, Michael. **Why we cooperate**. Cambridge: Bostonreview, 2009.

TUAN, Y. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 18/08/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Revista de La Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Volume 14. Porto Alegre: UFRGS, 2001, p.275-279.

VALDEZ, D. et al. **Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la educación**. Buenos Aires: Fundec, 2011.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich. **O Tomo V: fundamentos da defectologia**. Cidade de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1997.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich, LURIA, Alexandre Romanovich e LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich, LURIA, Alexandre Romanovich e LEONTIEV, Aléxis N. **Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana, Cuba: Científica-Técnica, 1987.

VIGOTSKI. Liev Semiónovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed.34, 2017.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver

The logo for Olyver Editora features a stylized green fan-like graphic above the word 'OLYVER' in a large, black, serif font. The word 'EDITORA' is written in a smaller, black, sans-serif font above the 'Y' in 'OLYVER'.
OLYVER
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

O presente trabalho propõe, a partir da leitura e compreensão do processo histórico da educação inclusiva no Brasil, refletir e propor caminhos que busquem valorizar os conhecimentos e saberes dos educandos, através de experiências coletivas. A essência dessa pesquisa é buscar respostas para algumas inquietações, por exemplo, como as crianças autistas vivenciam a cultura cartográfica? O objetivo a ser promovido neste trabalho é de realizar um acompanhamento de um grupo de crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, diagnosticadas com espectro do autismo um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da Prefeitura de Juiz de Fora. Durante o acompanhamento do grupo foram desenvolvidas oficinas de cartografia em conjunto entre professor e os alunos. Isso levou à produção de um mapa vivencial com cada criança do grupo na busca de responder a inquietação que impulsiona essa pesquisa. A metodologia utilizada na proposta aqui exposta, se desdobrou em três momentos: o primeiro, de substanciação teórica; um segundo, de contato com as crianças, construção das oficinas e o uso de registros dos encontros, e um terceiro momento de imersão e análise dos registros: dos mapas, dos diários e narrativas feitas pelas crianças durante os encontros. Este trabalho partiu do pensamento de Vigotski, de que o desenvolvimento cultural da criança se dá, primeiramente, em uma escala social e depois em escala individual, no interior da própria criança. Espera-se que esta investigação possibilite a construção das vivências e do saber cartográfico feita em conjunto entre os alunos autistas e educadores.

ISBN: 978-658719275-8



9

788552

962758


OLYVER
www.editoraolyver.org

 **GRUPEGI**
GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

