



Universidade Federal do Pará

Faculdade de História - FAHIST

*Campus Ananindeua*

Victória Costa de Jesus

A construção do conceito de Tempo Histórico para crianças autistas na  
Educação Básica

Ananindeua - Pará

2023

## **Agradecimentos**

À Jesus Cristo, o qual é antes de todas as coisas, e tudo subsiste pelo Seu poder (Cl 1.17). À minha mãe, Laudicéa Costa, por todo suporte, cuidado e dedicação prestado a mim desde sempre, à minha avó e ao meu avô, João Araújo, por cada ajuda, conselhos e horas de dedicação paterna que plantou em mim o seu desejo de ser docente de História. Em especial agradeço ao meu noivo, Silas Carvalho, pela companhia e pelas palavras que me transmitiam calma principalmente nos momentos em que duvidei do meu trabalho.

Às minhas tias que me inspiram a ser uma professora empenhada e sensível à realidade dos discentes. Mas em especial às minhas tias Lene e Cilene, as quais contribuíram diretamente para o avanço desta pesquisa. Agradeço também a minha prima, Débora, por ter despertado a iniciativa de olhar para o público autista com cuidado, empatia e admiração e a sua irmã, Daniela Carvalho, por despertar, no início da minha graduação, a vontade de elaborar uma pesquisa voltada às crianças com TEA.

Também agradeço à minha irmã, Werena Lisboa, pela troca de experiência e por cada atenção voltada ao meu trabalho, além do cuidado em me ouvir e me compreender em todos os momentos concernentes a esta pesquisa, e ao Instituto José Álvares de Azevedo pela oportunidade de estágio e aprendizado.

Aos meus amigos, principalmente os da faculdade, pelas conversas, descontrações e ajuda através das atitudes e das palavras. E, por fim, porém não menos importante, à minha professora e orientadora, Siméia Lopes, pelo profissionalismo, pelas correções, pelos conselhos, mas acima de tudo, pela paciência em ter lido, avaliado e escutado os meus temores, planos e dúvidas de maneira tão dedicada sempre que possível!

“Destarte, não pode haver judeu nem grego; nem escravo nem liberto; nem homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo Jesus”.

Gálatas 3.2

Victória Costa de Jesus

A construção do conceito de Tempo Histórico para crianças autistas na  
Educação Básica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para  
obtenção do grau de Licenciatura em História, Faculdade  
de História, Universidade Federal do Pará, *campus*  
Ananindeua.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup>. Dra. Siméia de Nazaré Lopes

Aprovado em: 10/09/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes - UFPA (Orientadora)

---

Professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha - UFPA (Examinador Externo)

---

Profa. Dra. Elane Cristina Rodrigues Gomes – UFPA (Examinadora Externa)

Ananindeua - Pará

2023

## Resumo

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a lei nº 8069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), todos possuem o direito à educação. Em 2012, a lei nº 12.796/2012 (conhecida como a lei Berenice Piana) passou a incluir nesse quadro de direitos a assistência aos cidadãos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, mais especificamente, as crianças. Entretanto, apesar de todo um aparato jurídico que garante o acesso desse público às escolas, é possível analisar que, no que concerne principalmente às Instituições sustentadas pelos Municípios dentro do Estado, a capacitação dos professores e dos diversos profissionais do Ensino Regular Básico ainda é precária e ínfima se comparado a grande demanda de alunos autistas. Por isso, esta pesquisa procura, através da problematização da formação do professor de História da Educação Básica, do conhecimento a respeito do conceito de Cultura Escolar, aplicar o conceito de Temporalidade a partir da habilidade EF06HI01 da BNCC referente ao 6º ano do Ensino Fundamental às crianças autistas que possuem os graus 1 e 2 com o intuito de promover um ensino voltado à inclusão do público autista às metodologias usuais e interdisciplinares exigidas no ensino de História.

**Palavras-chave:** Autismo; Inclusão; Ensino de História; Método Pedagógico; Tempo Histórico.

## Abstract

According to the Federal Constitution of 1988, Law No. 9394/1996 of Guidelines and Bases of Education (LDB) and Law No. 8069/1990, known as the Statute of the Child and Adolescent (ECA), everyone has the right to education. In 2012, Law No. 12,796/2012 (known as the Berenice Piana Law) included in this framework of rights the assistance to citizens with Autism Spectrum Disorder (ASD) and, more specifically, children. However, despite a whole legal apparatus that guarantees the access of this public to schools, it is possible to analyze that, with regard mainly to the Institutions supported by the Municipalities within the State, the training of teachers and the various professionals of Basic Regular Education is still precarious and minimal compared to the great demand of autistic students. Therefore, this research seeks, through the problematization of the training of the History teacher of Basic Education, knowledge about the concept of School Culture, to apply the concept of Temporality from the skill EF06HI01 of the BNCC referring to the 6th year of Elementary School to autistic children of level 1 and 2 in order to promote a teaching aimed at the inclusion of the autistic public to the usual and interdisciplinary methodologies required in the teaching of History.

**Keywords:** Autism; Inclusion; History Teaching; Pedagogical Method; Historical Time;

## **Lista de ilustração**

<b>Figura I - Leitura textual</b>	<b>39</b>
<b>Figura II - Atividade I</b>	<b>40</b>
<b>Figura III - Personagens do vídeo final</b>	<b>41</b>
<b>Figura IV- Diagrama I</b>	<b>48</b>
<b>Figura V - Diagrama II</b>	<b>49</b>

## Sumário

<b>1. Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>2. A carência dos saberes práticos na formação do docente de História .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Cultura Escolar .....</b>	<b>21</b>
3. 1. Breve panorama histórico .....	22
3. 2. Acerca das normas que regem as instituições de ensino .....	24
<b>4. O conceito de Tempo e o Tempo Histórico no Ensino de História.....</b>	<b>28</b>
<b>5. A aplicação do conceito de Tempo Histórico à criança com TEA no Ensino de História.....</b>	<b>34</b>
5. 1. Roteiro .....	36
5. 2. Recursos.....	37
<b>6. Resultados.....</b>	<b>38</b>
<b>7. Conclusão .....</b>	<b>41</b>
<b>8. Referências bibliográficas .....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE A - Diagrama I da atividade.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE B - Diagrama II da atividade .....</b>	<b>49</b>

## 1. Introdução

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a lei nº 8069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), todos possuem o direito à educação. Em 2012, a lei nº 12.796/2012 (conhecida como a lei Berenice Piana) passou a incluir nesse quadro de direitos a assistência aos cidadãos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup> e, mais especificamente, as crianças. Nesse caso, a inserção de crianças no Ensino Básico se dá a partir dos 4 anos de idade, porém para essa pesquisa iremos nos voltar para as crianças do Ensino Fundamental II, mais especificamente os alunos do 6º ano.

Há uma orientação pedagógica por parte do Estado para que o corpo docente e demais gestores do espaço escolar tenham capacitação para desenvolver atividades educacionais direcionadas às crianças autistas. Durante o meu estágio supervisionado<sup>2</sup> no Instituto José Álvares de Azevedo – especializado em serviços pedagógicos e de desenvolvimento para crianças e adolescentes cegos e de baixa-visão, pude presenciar um cenário diferente se comparado às instituições regulares pois, além de atenderem a este público, o corpo docente e profissional conta com uma assistência especializada para discentes autistas ao adaptar os mecanismos de ensino às suas especificidades e exigências. Além disso, tive a oportunidade de acompanhar o drama vivido pelos alunos dentro do ensino regular, bem como o seu desenvolvimento intelectual e pessoal a partir do atendimento individualizado resultante de uma cuidadosa anamnese. Essa experiência me fez refletir acerca da importância das AEEs e de professores minimamente capacitados dentro das escolas, pois somente com o papel ativo desses profissionais e com a sensibilidade para discernir as necessidades educacionais especiais

---

<sup>1</sup> Essa lei criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o que garante não só assistência educacional como também outros direitos ligados ao diagnóstico, tratamento e terapias que assistam essas pessoas e garantam igualdades de oportunidades. Quanto ao TEA, o Manual Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) o classifica em 3 graus de suporte, sendo eles: o grau 1 de suporte, conhecido popularmente como “leve” caracterizado pela dificuldade de comunicação, organização e planejamento apenas; o grau 2 de suporte possui as mesmas características do grau 3, todavia em menor intensidade no que concerne a deficiência de linguagem e comunicação; já o grau 3 de suporte, conhecido como “severo” se define pelo déficit na comunicação verbal e não-verbal, nas interações sociais, na cognição e, por isso, sem estímulos externos, tendem ao isolamento e a inflexibilidade comportamental. Para essa pesquisa, nós vamos elaborar discussões e ações para o ensino das noções de tempo em crianças com os graus 1 e 2 de suporte. Ver: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos/> acessado em 18/05/2023 e <https://www.segvidamg.com.br/graus-de-autismo/> acessado em 20/07/2023.

<sup>2</sup> O ato de analisar as suas práticas pedagógicas e, a partir das experiências vividas em sala de aula, formular métodos eficazes de ensino se encaixa no conceito de professor pesquisador e reflexivo que, conforme Antonio Nóvoa (2001), correspondem à mesma realidade apesar das diferentes classificações. De modo geral, o professor pesquisador e reflexivo é aquele que, nas palavras de Nóvoa (2001), “pesquisa ou que reflete sobre a sua prática” e “[...] assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise” (NÓVOA, 2001, s.p.).

dos discentes, assim como promover estratégias pedagógicas que fomentem a diminuição da discriminação e da exclusão em sala que se alcançará, dessa forma, o êxito no processo de inclusão, como bem pontua Genylton Rocha *et al.* (2014, p 4-6).

Entretanto, apesar de todo um aparato jurídico que garante o acesso desse público às escolas, é possível analisar que, no que concerne principalmente às Instituições sustentadas pelos Municípios dentro do Estado, a capacitação dos professores e dos diversos profissionais do Ensino Regular Básico ainda é precária e ínfima se comparado a grande demanda de alunos, como consta nos dados extraídos do Censo Escolar divulgados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, onde o número de alunos portadores do TEA nas classes comuns no Brasil aumentaram em 37% no ano de 2019. Além disso, a falta de preparo também atinge as instituições privadas pois, conforme Iadya Gama, procuradora de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, ao ser entrevistada pela jornalista Meire Cavalcante do site “Inclusão Já!”, muitos pais e responsáveis ainda desconhecem o papel da escola em proporcionar a assistência adequada aos discentes portadores do TEA.

Diante dessa situação, onde a falta de preparo e especialização por parte dos docentes e dos tutores inseridos com a intenção de fomentar a integração das crianças autistas se torna presente tanto nas Instituições públicas quanto nas privadas, é possível analisar, como pontuam Moreira e Basílio que “as equipes gestoras não estão preparadas para desenvolver um plano pedagógico com as crianças autistas, é comum que elas sejam acompanhadas por um orientador terapêutico o que [...] é um erro” já que “não se deve promover a substituição. Quando se entende que um profissional desse é necessário na escola, o trabalho deve ser complementar, sem que isso diminua a responsabilidade do professor” (BASÍLIO; MOREIRA, 2014). Isso, por sua vez, justifica o motivo da rejeição por partes de algumas escolas no que se refere à matrícula de alunos autistas, contrariando, assim, a lei nº 9.394/96 que assegura a educação aos portadores de necessidades especiais. Quando esses alunos são inseridos no ambiente escolar, a pouca integração nas atividades resulta num baixo desenvolvimento de suas habilidades por parte dos docentes e tutores. Para Joana Portolese, essas questões vão de encontro com o que é frisado acima acerca do investimento nas habilidades intelectuais desse público (BASÍLIO; MOREIRA, 2014).

Portanto, é essa realidade educacional que a minha pesquisa busca. Através da problematização da formação docente, mais especificamente do professor de História da Educação Básica, o qual ainda encontra dificuldades em aplicar a inclusão em sua metodologia

de ensino devido ao desconhecimento teórico e prático acerca do autismo (SOUSA et al. 2020). Por fim, com base no conhecimento a respeito do conceito de Cultura Escolar<sup>3</sup> e de como ela foi concebida ao longo do tempo, o nosso objetivo é aplicar a habilidade EF06HI01<sup>4</sup> da BNCC referente ao 6º ano do Ensino Fundamental às crianças autistas que possuem os graus 1 e 2. Essas questões são necessárias, tendo em vista que o direito à inclusão e à ciência para compreender os eventos históricos nos anos posteriores são delimitados pela noção de tempo (Bittencourt, 2009). A participação e o protagonismo dos alunos com base no conhecimento sobre a sua realidade dentro do ambiente em que convive com os demais é, primeiramente, necessário inculcar nos discentes as “diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (BRASIL, 2019).

Sendo assim, com o objetivo de discutir a inclusão das crianças autistas no Ensino Básico e aplicar, seguidamente, o conceito de Tempo pertencente ao currículo do 6º ano, como aludido no parágrafo acima, dividi este estudo em três itens. O primeiro alude à deficiência contida no processo de formação do docente de História no que concerne aos saberes práticos e a aplicabilidade do conteúdo, através de uma didática concisa. Essa discussão está baseada, em suma, no escrito de Selva Guimarães Fonseca (2003). Posteriormente, o segundo item discorre acerca da Cultura Escolar baseado, majoritariamente, no artigo de Dominique Julia (2001) por meio de um breve panorama sobre o nascimento das escolas que conhecemos atualmente juntamente com o seu arcabouço cultural e político que ainda reside, intervém e controla o corpo docente e discente. E, por fim, o terceiro e último item busca apresentar o conceito de Tempo na concepção de filósofos e do epistemólogo Jean Piaget para, após, relacioná-lo ao ensino de História. Na conclusão eu apresento alguns elementos que foram trabalhados e pensados para o ensino do tempo histórico para crianças com TEA, como destacado no início desse texto.

---

<sup>3</sup> Segundo o historiador francês Dominique Julia (2001), o que se conhece por cultura escolar se conceitua como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

<sup>4</sup> A habilidade EF06HI01 baseia-se em: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

## **2. A carência dos saberes práticos na formação do docente de História**

Ao longo da história, como alude a professora Circe Bittencourt (1993), o ensino de história foi marcado por variados confrontos entre políticos e intelectuais que dominaram em determinado tempo a “organização e institucionalização do saber escolar”. De acordo com Bittencourt, esses confrontos, bem como as diversas mudanças ocorridas no currículo escolar por parte das esferas educacionais, ocorreram pelo poder que certas disciplinas possuem de difundir determinados conhecimentos para um abrangente setor da sociedade. No que se refere à sua aplicabilidade nas escolas públicas do Brasil, o ensino da História foi alvo de diversas mudanças até se tornar, hoje, a história sistematizada e objetiva elaborada para ser aplicada nas instituições públicas e privadas. Diante disso, pode-se analisar que as constantes mudanças dentro do currículo de História contribuíram, mesmo que indiretamente, para a formação didática do docente. De acordo com Fonseca (2003), isto vem desde a universidade, pois tem-se como conhecimento que a formação tanto pessoal quanto profissional dos professores se dá ao longo da sua carreira e das suas vivências dentro da sala de aula. No que se refere ao seu relacionamento com os discentes e com os funcionários das instituições de ensino em que ele trabalha, os cursos superiores de graduação ao abordar, sistematizar e problematizar os saberes históricos e pedagógicos também contribuem, principalmente, na forma inicial e na construção do saber docente.

Desse modo, é importante frisar as controvérsias existentes acerca da formação e as diferenças presentes no ensino de história das universidades e das escolas. Selva Guimarães Fonseca inicia essa análise a partir dos questionamentos: os cursos de licenciatura em história acompanharam o movimento histórico de transformações do ofício docente? Qual ou quais modelos de formação inicial de professores de história prevalece(m) no Brasil? (2003, p. 60). Através de pesquisas realizadas entre os anos 70 e 90, Fonseca identifica que os saberes produzidos e reproduzidos nas universidades eram totalmente diferentes dos existentes nas escolas. Enquanto no ensino superior o estudo se dava a partir de diversos mecanismos de pesquisa, interpretação e leitura, no ensino fundamental e médio só se era possível ter uma visão acerca de um fato histórico, essa imposta como verdade, sendo o livro didático o único tipo de fonte utilizado nos estudos dos discentes, mostrando que “a formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão” (FONSECA, 2003, p. 60).

Selva Fonseca (2003) atribui essa problemática ao período da História conhecido como Ditadura Militar, quando foram inseridos os estudos sociais na formação de licenciaturas curtas para a descentralização das ciências humanas no Brasil. E no decorrer dos anos 70 e 80 novos problemas emergiram no que se refere a formação do pesquisador e professor de História. Somente nos anos 80 os debates sobre um novo processo de formação e profissionalização dos professores de História foram feitos com base nas pesquisas de professoras que atuavam em cursos de formação docente. Porém, as exigências feitas sobre um novo método para a formação docente privilegiaram a detenção de conhecimento acerca da matéria e sufocaram os saberes práticos. Essa escolha levava a generalização do pensamento de que para ser professor basta saber o conteúdo de História. Selva Guimarães Fonseca mostra que apesar das críticas contidas a esse modelo educacional a aplicabilidade dele, na preparação dos docentes de história, ainda está presente no Brasil (2003).

É importante se ter ciência de que esse modelo, ao se considerar apenas o domínio do fato histórico como norteador do aprendizado na instituição, gera um ensino de viés ideológico com a intenção apenas da manutenção do que se conhece por status quo, onde os alunos se tornam a cada dia mais passivos aos preconceitos sociais permanentes. Selva Fonseca mostra que o exercício verdadeiro da docência implica na junção de diversos saberes e valores. E esses saberes são construídos ao longo da vida do professor e abarca tanto o conhecimento curricular quanto o pedagógico. Esse processo tinha por objetivo um ensino de excelência que envolvesse não apenas uma formação acadêmica, mas de caráter com uma metodologia que priorizasse as diversidades presentes no Brasil e as demandas escolares através de um currículo que atendesse a essas exigências e necessidades sociais. Essa abordagem defendida por Margarida Oliveira (2018), mostra que saber de alguma coisa hoje em dia não significa muito, principalmente quando não se consegue construir as condições necessárias para que esse conhecimento seja passado adiante.

No que se refere às Diretrizes Nacionais dos Cursos Superiores de História, Fonseca mostra que há uma completa omissão acerca das devidas habilidades pedagógicas necessárias a um professor. No caso, as Diretrizes demandam que se domine apenas “as diferentes concepções metodológicas”, que se problematize e conheça “as interpretações propostas pelas principais escolas historiográficas” e, por fim, exigem o desenvolvimento da pesquisa em diferentes âmbitos: acadêmico, das instituições de ensino e dos órgãos de preservação de documentos (FONSECA, 2003, p.67).

Partindo desse pressuposto, analisa-se que a valorização do conhecimento curricular, especificamente o realizado pelo pesquisador, perpassa àquele adquirido a partir da vivência. Esse conhecimento engloba a vida social, as experiências cotidianas e a cultura diversificada presente no país. Fonseca (2003, p. 68) aponta que essas diretrizes andam na contramão do processo de formação docente, visto que, no documento os saberes pedagógicos seguem os que são tidos por básicos. Isso mostra que em momento algum houve a preocupação de associar o processo de ensino aos “saberes experienciais”. Além do mais, a autora afirma que ao menos a palavra “professor” é citada, trazendo à tona um zelo maior pela formação do historiador como docente de História.

Selva Guimarães Fonseca afirma que os professores passam a sofrer uma situação que é completamente ambígua: onde se veem valorizados - destacando assim a importância da história para a sociedade- ora se veem também desvalorizados, devido ao descaso existente à sua construção docente. Devido a esse fato, é imprescindível se ter em mente que as práticas escolares exigem do educador o conhecimento, gerado pela relação social com os alunos, da realidade existente envolta dele pois, desse jeito, ele conseguirá transmitir a matéria de maneira pela qual ela se relacione ao arcabouço cultural, às tradições e às ideias presentes na vida social do aluno, bem como as suas limitações. O que ultrapassa o conhecimento específico da disciplina ministrada, atingindo os âmbitos pedagógicos e os saberes práticos através de um diálogo horizontal que permite questionar e ser questionado (FONSECA, 2003, p.63).

Entretanto, é importante frisar que essa discussão acerca da formação de professores e do currículo das licenciaturas não é apontada e problematizada apenas por Fonseca. A pesquisadora Bernadette Gatti (2010, p. 1368) foi enfática ao mostrar em seu artigo que as disciplinas relativas à prática docente configuram apenas 0,6% dentro da conjuntura curricular apontando, assim, que até mesmo dentro das disciplinas ligadas ao ofício docente possuem em suas ementas a predominância dos aspectos teóricos em detrimento dos práticos: “As disciplinas desse grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre por que ensinar [...]. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar” (GATTI, 2010, p. 137).

A partir de Tardif e Lessard (2005), Gatti conclui o seu argumento baseando suas pesquisas refletindo que o magistério não deve assumir uma posição secundária, pois ele faz parte de um campo de ação essencial às sociedades contemporâneas já que é um dos mecanismos para se compreender as suas constantes transformações. Assim, devido ao impasse

sofrido pelos docentes em todo o seu processo de formação - como exemplificados parágrafos acima, que a assistência, já é deficiente para o aluno considerado típico, se torna ainda mais precária quando depara-se com um discente autista, portador do TEA. Todavia, o mais intrigante é refletir, conforme Ana Basílio e Jéssica Moreira (2014) pontuam, que essa dificuldade está presente até em profissionais que já estão há muito tempo em sala de aula, quanto mais naquele que saem da universidade diretamente para o mercado de trabalho sem nenhuma ciência de como lidar com esse público.

Conforme Brasil (2003), a criança autista não possui nenhuma característica física que a diferencie das demais crianças. No caso, a disparidade está em seu comportamento em relação aos demais indivíduos no seu entorno. E esse fato acarreta algumas dificuldades no que se refere à socialização e à comunicação, pois a criança portadora de TEA tem o hábito de se isolar, apresenta dificuldades na concentração e na obediência, além de não aceitar confortavelmente mudanças bruscas dentro de sua rotina.

Tomando isto como premissa, e mais uma vez referenciando Brasil (2003), o papel do professor diante da inserção de um aluno que apresenta as características de uma criança com TEA está em, primeiramente, saber identificar essa especificidade e, conseqüentemente, comunicar à direção da instituição e aos pais do discente para que a assistência seja diferenciada ou que atenda às exigências que uma criança com TEA requer. Porém, é de conhecimento que 58% dos professores no Brasil possuem dificuldades em assistir tal público, como consta nos dados retirados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). E isto resulta no atraso do diagnóstico e, por conseguinte, em um ensino que estagna a construção de conhecimento e o progresso do discente. Desse modo, pode-se concluir que a falta de capacitação docente prejudica o rendimento, o desenvolvimento e as relações das crianças com TEA dentro do espaço escolar.

Em seguimento, não basta apenas saber identificar o Transtorno de Espectro Autista no aluno, mas ter a ciência de como elaborar métodos de ensino que contribuam para o progresso da criança, ponto que buscamos destacar em nossa pesquisa. Segundo Silva et al. (2012), o professor deve se utilizar “de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (p.158) sendo o seu incentivo externo para o desenvolvimento o apoio através de gestos e de palavras. Logo, como também é possível atestar no artigo de Luiz Neto et al. (2019), além da identificação do transtorno, as atividades lúdicas, que incluem a pesquisa e a socialização através da utilização

de músicas, jogos e gincanas, fomentam a construção positiva de um conhecimento genuíno e a maior compreensão dos conteúdos exigidos pelo currículo, no que se refere a História, por parte dos alunos portadores de TEA.

E sabendo que para se alcançar o desenvolvimento profissional que, por sua vez, advém do intelectual, sendo este o mais importante, é necessário que se tenha uma Educação Básica de qualidade. Entretanto, a situação dos alunos com TEA se torna ainda mais relevante, pois esta qualidade no ensino só é possível de se obter por meio da transformação de diversos fatores, os quais perpassam não somente pelos planos de aula, como também pelos métodos tradicionais de avaliação. Os aspectos físicos, socioemocionais e culturais de cada aluno deveriam ser incluídos como fatores fundamentais para a obtenção da qualidade de ensino desse público.

Portanto, a relevância de se discutir o Ensino e a Inclusão está em mostrar as deficiências contidas em nosso sistema educacional e promover, a partir disso, a elaboração de recursos e estratégias de ensino-aprendizagem voltado para as crianças com TEA. A proposição desses recursos visa a construção de ferramentas metodológicas por parte dos docentes de História em parceria com os profissionais que auxiliam as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>5</sup>. Entretanto, antes de se propor uma estratégia de ensino inclusiva é necessário se ter a ciência das práticas antecedentes, dos seus insucessos e dos seus pontos positivos, pois elas capacitam o aprimoramento, os rearranjos e a revisão do que deve ser superado tanto pelo professor quanto pelo grupo educacional, conforme afirmam Rocha e Mesquita (2014). Somente desta forma podem ser amenizados - e até extintos, os comportamentos agressivos e estagnantes por partes dos alunos, devido uma sobrecarga de estímulos e de atividades não-adaptadas.

Tomando estas medidas, os alunos com autismo teriam a oportunidade de passar de meros frequentadores da escola (quando a frequentam), para agentes presentes na construção do conhecimento. Isso se daria juntamente com docentes e demais profissionais capacitados para assistir às suas limitações de maneira coerente e competente. Jéssica Moreira e Ana Basílio (2014) destacam que, citando a educadora Maria Teresa, “mais do que a aprendizagem em si, é preciso se ater à qualidade de ensino oferecida”. Ou seja, para a autora “é necessário um plano de ensino que respeite a capacidade de cada aluno e que proponha atividades diversificadas para

---

<sup>5</sup> As salas de AEE, têm “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2009). Ver: as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

todos e considere o conhecimento que cada aluno traz para a escola”. Isso compreende não somente questões relativas à formação docente e à metodologia de ensino, mas procura incluir aspectos relacionados à avaliação na escola, pois para Maria Teresa “é fundamental se afastar de modelos de avaliação escolar que se baseiam em respostas pré-definidas ou que vinculam o saber às boas notas” (*Apud* BASÍLIO; MOREIRA, 2014). Quem corrobora para esse aspecto da mudança na avaliação é Christian Gauderer (1987, *apud* SANTOS, 2008, p.30), para quem o público autista pode até apresentar “dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem”.

O professor que possui em sua sala de aula um discente com TEA, deve priorizar, segundo Fumegalli (2012, p.41), a formação continuada - “objetivo de aprimoramento de todo professor”. Isto porque, nas palavras da autora, “o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno”. Esse processo possibilita que o aluno compreenda “que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem”. Assim dizendo, é imprescindível que o docente seja capacitado, especializado e, segundo as palavras de Rocha et al. (2014) “desenvolva com seus alunos um sentimento de cooperação, pois daí parte a pedagogia diferenciada, a fim de diminuir a discriminação entre estes” (ROCHA *et al.*, 2014, p.4) juntamente com os demais profissionais da escola.

De acordo com Ana Maria Santos (2008), a Instituição de Ensino tem um papel importante dentro do processo de investigação do diagnóstico, por ser ela o local de interação fora do território familiar. O que, em suma, é difícil de se conceber em todas as escolas, principalmente aquelas que carecem de assistência por parte do Estado e da iniciativa privada. A carência de AEE nas escolas contribui para a construção de comentários estereotipados acerca dos alunos considerados rebeldes, pelo simples fato de possuírem dificuldades no aprendizado, na adaptação na socialização e na obediência. Santos conclui que as causas dos problemas citados acima derivam-se da escassez bibliográfica e informacional que, no que lhe diz respeito, criam profissionais despreparados para lidar com os alunos autistas. E essa realidade vigente suscita a urgência, como bem mostra Rocha e Mesquita (2014), do redimensionamento dos espaços educativos tanto pedagógicos quanto físicos pois “a inclusão educacional torna-se a base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação, docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira,

infraestrutural e pedagógica), com o objetivo de qualificar o processo de ensino-aprendizagem” (ROCHA; MESQUITA, 2014, p.4).

Conforme Ana Paula de Moraes e Jaqueline dos Anjos (2016) a educação especial é garantida por lei. Soma-se a isso, a necessidade de haver uma elaboração política que atenda às exigências do aluno. Essas ações políticas visam a promoção de um aprendizado que ultrapasse os âmbitos do que se considera formal e alcance aquilo que se pode aprender através das vivências, das interações e também dos interesses comuns. Voltamos novamente aos modelos avaliativos citados acima.

Essa metodologia, de acordo com as autoras, prioriza a integração dos alunos com Transtorno Globais ao passo que erradica preconceitos ao fomentar a tolerância. Porém, para que isto aconteça é imprescindível que haja salas de AEE, as quais são preparadas para atender a esse tipo de público que possui estereótipias e sensibilidades a determinados objetos e ambientes. Entretanto, não podemos deixar de destacar a necessidade de docentes especializados e dispostos a traçar novas estratégias de ensino, bem como atividades e avaliações específicas aos discentes com TEA. Moraes e Anjos também destacam que dentro do processo de desenvolvimento de uma criança autista a participação dos pais é de suma importância, pois “a família é o gancho na interação com a escola” (MORAES; ANJOS; 2016) e somente o diálogo horizontal de ambas proporcionará resultados significativos no que se refere ao seu crescimento interpessoal e cognitivo.

A partir dessas questões levantadas até aqui, é possível refletir ainda sobre a discussão acerca do termo integração e inclusão suscitado pela autora Teresa Mantoan, citado por Dayana Almeida Ramos Araújo (2020). Essa reflexão em muito contribui para a compreensão do que realmente acontece quando o assunto é educação inclusiva, dado que, de acordo com Araújo, o que frequentemente acontece dentro das Instituições de Ensino é apenas a tentativa de integração desse público com crianças típicas. Uma vez que os currículos escolares não possuem um Plano de Desenvolvimento Individual e, quando há, dificilmente é pensado visando as especificidades dos alunos com TEA dentro da sala de aula, fazendo com que esses alunos tenham de se adaptar à escola, e não o contrário.

A quantidade de alunos dentro de uma sala também é uma problemática apontada pela autora pois este fato resulta numa assistência limitada que contraria aquilo que é discutido por Eugênio Cunha a respeito da escola ser aquela que proporciona “transformações em todas as

áreas, como curriculares, estruturais, físicas e, principalmente, dos profissionais envolvidos com essa clientela, em que devem estar preparados para dispor de um serviço de qualidade” (CUNHA, 2009 *apud* ARAÚJO, 2020). Algo difícil de ser elaborado em uma sala com o número de alunos acima da média.

Diante das problemáticas relacionadas com os autores expostos, Araújo questiona: “como ser um professor na perspectiva inclusiva?” (ARAÚJO; 2020) e responde a esta indagação através do conceito de ressignificação do papel docente. Nesse processo, o papel do professor é muito relevante pois reforça a aplicabilidade de um método de ensino que ultrapasse as barreiras tradicionais, algo já apontado tanto por Fonseca (2003) como por Bittencourt (2003), como se pôde ler anteriormente, por meio de diálogos mútuos com os funcionários da Instituição de Ensino em vigência. Nestes diálogos deve existir o compartilhamento de sentimentos, de ideias e de ações que juntas formem a estratégia ideal para a escola em específico, visto que não existe uma “receita” pronta que atenda igualmente às díspares exigências de cada escola.

Ademais, é importante ressaltar que esses breves pressupostos teóricos repousam no conceito de cultura escolar que, por sua vez, é o responsável pela base do conhecimento que irá reger o ensino dos professores e a atuação dos demais funcionários dentro de uma instituição de ensino. Segundo Viñao Frago, esta base é composta de “ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos” (*Apud* SILVA, 2006, p.169), os quais abarcam seus próprios mitos, mentalidades, rituais e modos diferentes de se fazer e de se pensar dentro do ambiente escolar. Conforme Silva, esses rituais e modos contam com o protagonismo não só dos educadores, mas também dos discentes e da família e/ou responsáveis por ele. E, a partir dessa discussão sobre a compreensão do conceito de Cultura Escolar que se torna essencial quando unido com o que já foi aludido parágrafos acima, pois guia os discentes ao entendimento necessário sobre das realidades institucionais ao longo do tempo, ajudando, dessa forma no seu presente e conseqüentemente, no futuro dos demais profissionais da educação.

### **3. Cultura Escolar**

Conforme Fabiany de Cássia Tavares da Silva (2006), existem diversas características que tornam certos comportamentos escolares aproximados uns dos outros e também inúmeras pesquisas a respeito dessas semelhanças e disparidades. Entretanto, a questão principal a se tratar neste tópico é a respeito do que se define por cultura escolar onde, de acordo com Tavares

da Silva, os principais elementos que a compõem são as famílias, os professores, os alunos, os gestores, a linguagem e até mesmo o comportamento. Essas abordagens serão apontadas neste item.

Ao mencionar Chervel (1998), Tavares da Silva (2006) indica que a escola proporciona à população uma cultura que possui duas partes, a saber: a parte responsável pelos programas oficiais que, por sua vez, procura elucidar a finalidade dos ensinamentos e o resultado da aplicação desse programa oficial. Para Chervel, a escola possui um papel muito mais abrangente que apenas propagar um certo tipo de conhecimento contido nos currículos, ela também é fornecedora de mecanismos que geram cultura e comportamentos devido ao seu processo organizacional no que concerne a pedagogia aplicada e a sua administração interna.

Por sua vez, Viñao Frago (2000) concebe a cultura escolar como uma maneira de pensar que possibilita aos seus constituintes estratégias eficazes de como se mover tanto dentro da escola quanto fora dela. A escola é definida como responsável pela criação e elaboração de mentalidades, pensamentos, práticas e rituais que fomentam as atividades diárias e influenciam diretamente o ambiente de convívio no horário extraclasse com mudanças e reformas para todos os grupos constituintes daquela esfera (*Apud* TAVARES DA SILVA, 2006, p.204).

Consecutivamente, o biógrafo francês Jean-Claude Forquin (1993, p. 168) descreve o conceito de cultura como a forma de “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. É importante ressaltar que esse arcabouço de conhecimentos, como bem alude Tavares da Silva (2006, p.205) dispõem de pressupostos trazidos da cultura científica, humana, popular, erudita e, até mesmo, as de massa, fazendo inferir que a cultura escolar nada mais é que a união de saberes o qual propositam servir de guia para os educadores nos seus processos de ensino.

Chegando ao fim das diversas concepções acerca do conceito de cultura escolar, o professor João Barroso analisa as díspares dimensões da cultura escolar a partir de três diferentes abordagens teóricas sendo elas a funcionalista, a estruturalista e a interacionista (2012, p.2). Sendo assim, a primeira enxerga a cultura escolar como aquela cultura veiculada pela escola. Logo, “a instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente” através de poderes políticos, sociais e, até mesmo religiosos (BARROSO, 2012, p.12). A segunda dimensão concebe a “cultura escolar” tal qual

a produzida pela forma institucional de educação, ou melhor, a que é definida pelos planos de estudo, pelas disciplinas, pelo modo organizacional pedagógico, de ensino e etc. Finalmente, a última perspectiva mostra que a “cultura escolar” se define pela cultura organizacional de cada instituição. Barroso escreve que "De cada" para evidenciar que ela não se baseia em uma perspectiva global, e sim particular trazida através dos indivíduos responsáveis pelo corpo organizacional, pelos saberes e pelas interações com o próximo e, também, com o espaço.

Nisso, por meio da alusão de diversas visões acerca do significado do conceito de "cultura escolar" e do destaque final. É imprescindível compreender que cada personagem com as suas vivências e entendimentos específicos, torna o ambiente escolar, assim como as suas práticas, sempre em estado de movimento. As singularidades pertencentes aos indivíduos ali inseridos não permitem que as mentalidades, as práticas, os rituais e tudo o que foi citado no parágrafo acima esteja em estabilidade ou constantemente com os mesmos métodos de abordagem e compreensão do *outro*. Verdade indispensável para a formação de educadores não só de História, mas também das outras disciplinas vigentes.

### **3. 1. Breve panorama histórico**

Quando escreveu sobre “a cultura escolar como objeto histórico”, Dominique Julia se debruçou em analisar o processo que indica como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10). Esse conjunto de normas se deu tanto ao longo da história dentro dos diversos contextos e finalidades (sendo constituídas de ordem política, social e religiosa), como no modo como isso influenciou os envolvidos seja na elaboração, seja na obediência das normas pré-estabelecidas para o ambiente escolar de cada época.

Conforme Julia (2001), a busca pela história das populações escolares procura compreender como as dinâmicas e as práticas existentes na sala de aula, assim como a constituição das disciplinas constituíram e influenciaram a própria história da educação. Todavia, o autor mostra que aprender acerca da história educacional abre espaço para se entender o que ocorre dentro desse espaço em particular fazendo com que se crie habilidades necessárias para lidar com diversas situações específicas dessa esfera.

Ao se limitar ao período moderno e contemporâneo, ou melhor, ao espaço de tempo concebido entre os séculos XVI e XIX, o autor identifica a existência e a realização de um

espaço e de uma dinâmica escolar a parte, dotado de um edifício, de materiais e de mobiliários específicos influenciados diretamente das universidades. Assim, a partir do espaço escolar definido e delimitado a uma localidade, as instituições de caridade que, no século XVIII, exerceram um papel importante nos Países Baixos com as escolas diaconais e com orfanatos, passaram a existir e a produzir seu próprio material de ensino. Esta influência também se fez presente na França com as Instituições Cristãs localizadas nos ambientes urbanos. As Instituições Cristãs, além de possuírem um local privativo, também dispunham de mobiliários apropriados para o ensino simultâneo; sendo este sistema modelo para Jean-Baptiste de La Salle em suas experiências nas escolas paroquiais do século XVII.

No período moderno, Julia destaca o surgimento de um conjunto de normas pedagógicas denominadas de *modus parisienses*<sup>6</sup> tipicamente presentes nas universidades de Paris e nos ginásios germânicos de origem protestante. Porém, com a chegada do ensino humanista, colocando um fim na influência dos mosteiros e das capelas, a fundação das *grammar schools*<sup>7</sup> se tornou constante a partir do século XVI.

É somente a partir do século XVIII que se vê o surgimento dos corpos profissionais. E isto ocorreu devido a conscientização que cada Estado teve de tomar da Igreja o monopólio da educação e o ensino tanto do povo quanto das elites. Conforme Dominique Julia (2001), foi a partir desse período que as escolas ditas “normais” passaram a ser instituídas principalmente ao redor do mosteiro dos cônegos agostinhos de Sagan e, posteriormente, nos países pertencentes à coroa Austro-húngara. É imprescindível aludir que esses três pontos resumidos - espaço escolar específico, corpo profissional particular e cursos divididos em níveis, foram os alicerces necessários para a constituição de uma cultura escolar.

Estabelecido o ambiente necessário para a formação e constituição do que se conhece por cultura escolar, a pesquisa de Julia permite uma associação direta ao trabalho de Viñao Frago (1998) que leva o leitor a ponderar acerca dos principais objetos definidores de uma

---

<sup>6</sup> Conjunto de normas pedagógicas que definia o ensino parisiense e se dividia em 4 fundamentos: a disposição dos discentes em classes conforme o seu desempenho e grau de instrução, os constantes exercícios escolares que buscavam a promoção das habilidades linguísticas e retóricas, os incentivos ao trabalho escolar, como: castigos corporais, prêmios, etc. e, por fim, o exercício da piedade e dos bons costumes através das letras. Ver: STORCK, João Batista. *Do Modus Parisienses ao Ratio Studiorum: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna*. Inisinos - Rio Grande do Sul, 2016.

<sup>7</sup> Presente, em suma, no Reino Unido, o principal objetivo dessas escolas no período medieval era o ensino do latim. Porém, após a era vitoriana, essas escolas se reformaram para promover a educação secundária na Inglaterra e no País de Gales. Ver: BARBOSA, Renata Cerqueira. Algumas considerações sobre a educação clássica na era vitoriana. *História & Ensino*, UEL - Londrina, v. 19, p. 221-240, 2013.

cultura dentro do ambiente escolar. Sendo estes objetos: os atores, os discursos, as práticas e as instituições com os seus sistemas educativos. O primeiro se define pelos alunos, pais e, principalmente, pelos professores com as suas formações, carreira académica e processo de seleção para o cargo que, conseqüentemente, influenciam diretamente na interação com o corpo institucional. Seguidamente, os discursos se configuram nos tipos de linguagem predominantes na escola; que podem ser tanto a escrita quanto a oral. As práticas são, basicamente, os modos de atuação, tanto do aluno quanto dos docentes e demais empregados, que são sedimentados, interiorizados, automatizados e, por muitas vezes, não reflexivos.

Por fim, as instituições que são constituídas pelo seu espaço próprio, pelo seu tempo e pelo seu sistema educativo composto pelas disciplinas contidas no currículo, são as mais importantes para esse trabalho e com tudo o que foi e será exposto pois, conforme Viñao Frago (1998), cada uma delas são espaços de poder onde os interesses, os agentes, as estratégias e as ações se agrupam em prol de um interesse maior, onde somente aqueles considerados credenciados e legitimados pela sua formação podem controlar o acesso ao conhecimento e desempenhar o papel de inclusão e exclusão não só profissional, mas também social. Viñao Frago aponta em seu artigo que a gênese das disciplinas não podem ser compreendidas sem que, de antemão, se analise quem se responsabiliza por configurá-las a fim de serem aplicadas. Algo que será abordado em seguida com o intuito de se entender as dificuldades encontradas pelos professores não só na inserção de um determinado assunto, mas também na capacidade de promover estratégias que fomentem um aprendizado “de forma ética, coletiva, com compromisso cultural, educacional e social, na busca de agregar valores ao ensino de História” (OLIVEIRA, 2017, s.p.).

### **3. 2. Acerca das normas que regem as instituições de ensino**

Diante da formação do corpo escolar - aludido no tópico anterior, tornou-se necessária também a criação dos documentos que regem essa entidade. Dominique Julia (2001) destaca que os textos normativos de uma determinada escola sempre levam o leitor à análise das práticas que teoricamente deveriam ser efetuadas, mas é, principalmente, nos tempos de conflitos e possíveis crises que se apreende o real funcionamento do que é imputado à escola.

Um exemplo de documento referente ao que foi introduzido nesse tópico é o *Ratio Studiorum* jesuíta elaborado em 1599 e útil até o ano de 1773 (JULIA, 2001). O *Ratio* basicamente foi um documento que detalhou em suas cláusulas os autores, assim como também

os assuntos e exercícios a serem abordados em diferentes classes e níveis. Entre as suas duas versões feitas e disponibilizadas nas instituições da época, a primeira se debruçava em lições específicas e limitadas à gramática. A sua segunda versão se limita a hierarquia de funções e poderes a serem desempenhados dentro do ambiente educacional. Essa classificação ia desde o ofício de porteiro até o papel desempenhado pelo diretor.

Julia nos mostra através desse aparato histórico que, ao longo de toda a experiência que envolve o documento aplicado a realidade vivida, a escola não é somente um lugar de aprendizado de diversas disciplinas e saberes científicos, mas também de "inculcação de comportamentos e de *habitus*" (JULIA, 2001, p.22). Isso ocorre através de minuciosos estudos psicológicos acerca da criança para que, finalmente, se conheça o seu nível intelectual e de natureza para agir de maneira apropriada sobre cada uma delas.

A partir do arcabouço de conhecimentos detalhados acerca dos comportamentos dos discentes permite que se intervenha, não só no nível intelectual como também em sua natureza para contribuir com o crescimento apropriado de cada um deles. E é a partir desse parecer que a cultura escolar, conforme exposto por Julia, passa a assumir um aspecto de modelador dos comportamentos, de formação tanto de alma quanto de caráter com uma série de diretrizes que se adaptavam aos lugares e a própria diversidade, mas que, por sua vez, exigiam o total cumprimento.

Acerca dos projetos pedagógicos (PP) ao longo do século XIX, Dominique Julia (2001) alude que o principal objetivo, entre diversos países da Europa, estava em vincular o cidadão, ou melhor, o discente, ao fim pertencente a sua nação de origem. Em outras palavras, o PP não se resumia apenas a alfabetizar uma série de crianças e adolescentes, mas visava inculcar um conjunto de saberes diretamente relacionados ao progresso e à cultura nacional, e para que isso pudesse acontecer "os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências" (JULIA, 2001; p.23). Todavia, apesar de ter sido possível, a mudança em si se deu de modo conflituoso pois a luta por hegemonia da igreja com o Estado foi constante levando em consideração que abandonar velhos costumes, os quais definiam o papel de cada agente nas instituições, além de abandonar a própria metodologia de ensino regida (seja por pressupostos políticos, seja por religiosos) não é algo que acontece da noite para o dia.

Este fato possibilita a relação que Nogueira e Nogueira (2002) fazem a partir das análises sociológicas de Bourdieu sobre as Instituições de Ensino serem reprodutoras dos discursos dominantes, logo das desigualdades sociais. Conforme os autores e os fatos apresentados acima, a escola dentro do seu papel ativo na elaboração de um currículo e dos métodos avaliativos, não o faz de forma neutra e tampouco partir de critérios denominados “universalistas”, mas o faz de modo a reproduzir e legitimar o discurso das classes dominantes ao relacionar o bom desempenho a questões cognitivas e meritocráticas e não a simples disparidade de oportunidades sociais.

E isto acontece a partir de um discurso dissimulado que intui convencer que a cultura e os métodos pedagógicos utilizados ali não são arbitrários ou vinculados diretamente a uma classe social, mas sim portadoras de um compromisso genuíno com o aprendizado em si. E, uma vez que é inculcado esse pressuposto na sociedade e no corpo estudantil, a escola passa, na visão de Bourdieu, a exercer o seu papel de fomentar as desigualdades. A legitimação desta injustiça se dá no momento em que os mecanismos de ensino e aplicabilidade de um determinado conteúdo ignora as disparidades sociais e as diversidades presentes e passa a ser o mesmo para todos, em nome da afinidade com os valores e interesses dominantes. E, com a justificativa de que todos são iguais, logo usufruintes dos mesmos métodos avaliativos, das mesmas aulas, da mesma assistência e das mesmas chances de desempenho, ignoram ao mesmo tempo que promovem, ainda mais, um cenário desigual que inviabiliza os tidos como desfavorecidos intelectualmente.

Assim, o que se conhece hoje por disciplinas é um mero produto específico da instituição de ensino e do próprio sistema escolar. E, retornando para o trabalho de Julia (2001), a partir da menção do linguista André Chervel, o historiador francês argumenta que o processo de ensino abarcou toda uma questão cultural e até mesmo moral arraigada ao sistema em poder. No entanto, o docente tinha a autonomia, mesmo que mínima, de questionar os seus métodos particulares e a natureza de seu ensino sem restrições, a não ser, claro, a imposta pelos saberes que resultam e não resultam em aprendizado para o grupo de discentes pelo qual ele era responsável.

Dessa forma, ao meditar acerca do assunto retratado e aplicá-lo, principalmente, ao cenário tanto político quanto educacional do Brasil, pode-se dizer que a situação de um

professor humanizado<sup>8</sup> se encontra a mesma, tendo em vista que os percalços administrativos que ele é capaz de encontrar nas instituições de ensino para a inserção de determinados assuntos continua sendo uma dificuldade vigente.

Os autores Barros e Gradela (2017), ainda sobre as condições de trabalho docente – principalmente nas instituições públicas, argumentam em seu artigo que os problemas encontrados dentro do ambiente escolar promovem não só o mal-estar físico, mas também prejudicam o desempenho do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, Thiele e Ahlert (2007) vão além e apontam que o cenário estrutural e administrativo das instituições de ensino interfere diretamente na elaboração e aplicação do currículo, tirando assim, a voz ativa do docente e favorecendo, por sua vez, o seu esgotamento e desmotivação (p. 27).

Portanto, enfrentar as adversidades e as exigências tanto políticas quanto sociais é um exercício que, de acordo com Thiele e Ahlert (2007), requer saberes que vão além da formação acadêmica. Para os autores, a situação educacional atual requer um arcabouço de qualidades pessoais e coletivas que fomentem uma prática de ensino personalizada e motivadora que, por mais que não seja efetiva em todos os casos, ao menos permite o enfretamento do cenário vigente com uma metodologia considere o professor, a boa relação entre a teoria e a prática, a relação do conteúdo às vivências, tanto naquele ambiente quanto no ambiente doméstico, e ao objeto de afinidade do corpo estudantil tornando-o, assim, um agente ativo no seu processo de aprendizado, como bem alude Oliveira (2011):

O ensino de História deve estar voltado a valores fundamentais para a vida em sociedade, e para o conhecimento construtivo dos aprendizes. É necessário, valorizar a memória de cada sujeito histórico, que certamente, uma vez com luta ou não, construiu uma história, ou deixou marcas na época em que viveu [...]. A aprendizagem de História deve ter como principal pressuposto, formar os discentes para que possam ser cidadãos autônomos, críticos, questionadores das diversas realidades existentes, e atuantes na sociedade na qual estão inseridos (OLIVEIRA, 2011, s.p.)

---

<sup>8</sup> Termo extraído do educador Paulo Freire que, conforme Júnior e Nogueira (2011), defende que o processo de humanização se inicia a partir de um processo educativo dotado “de uma consciência crítica capaz de pensar a si e os outros e agir em favor de si e dos outros visando a transformação da realidade” (2011, p. 9).

#### **4. O conceito de Tempo e o Tempo Histórico no Ensino de História**

O professor André Ferrer Pinto Martins (2004) discute a respeito das variadas noções do que se define por tempo usando como fontes não só os escritos e pareceres oriundos da história e da filosofia da ciência, como também da própria literatura pertencente ao ensino de ciências além das perspectivas dos estudantes a respeito desse conceito. O título do escrito do autor pode aludir para se criar um perfil epistemológico no que diz respeito ao objeto da pesquisa.

No que se refere às díspares visões sobre a temporalidade, Martins se dispõe em citar as tidas como primordiais tanto na antiguidade, quanto na Idade Média tais como a de Platão que concebia, na sua obra intitulada “Timeu”, o tempo como o móvel submetido ao número sendo esse conjunto a criação de um Deus imutável fora do que conhecemos por tempo e temporalidade. O interessante da concepção platônica, conforme alude Martins, está no modo com ele liga a ideia de mudança e passagem ao que se conhece por tempo, diferentemente da eternidade que possui um caráter definitivo e imperecível.

Por conseguinte, as ideias de Aristóteles, segundo Martins (2004), foram fortemente influenciadas pela visão platônica, mas possuíam autenticidade em muitos aspectos. Para ele, não é possível existir tempo sem o movimento – ou mesmo a mudança, pois é ele quem sofre variação. Além disso, a consciência do tempo provém do individual ou, mais precisamente, do espírito. Logo, se nada mudasse dentro de nossas concepções, essa “consciência do tempo” mencionada acima também não mudaria, pois está inserida na alma que é capaz de numerar o movimento que, por sua vez, reside fora do ser.

Posteriormente, no período conhecido historicamente como Idade Média, que compreende o século V até o XV, Agostinho de Hipona, importante teólogo e filósofo do primeiro século do cristianismo, deixou exposto em suas obras a sua própria concepção acerca do tempo herdada não só do platonismo, como também do neoplatonismo, mais especificamente de Plotino. Em Confissões, Martins (2004) alude ao questionamento feito por Agostinho no que se refere a presença de Deus antes da criação levando à conclusão de que o tempo passou a existir unicamente após a feitura do que conhecemos como mundo. Todavia, o conceito de tempo para ele era totalmente dispare das conclusões tanto de Aristóteles quanto de Plotino, pois se debruçava na certeza de que a passagem das horas era inerente somente a própria atividade do homem e não a atividade dos astros usando como confirmação a oração de

Josué que resultou na interrupção do movimento solar, mas não na intermitência do combate dele e dos seus homens israelitas contra os amorreus, presentes no capítulo 10 do livro de Josué nas Escrituras Sagradas. Além disso, a própria conversão de Agostinho de Hipona ao cristianismo, fomentou para a sua defesa do tempo linear em contraposição do que era defendido antes por história cíclica, conforme explica Martins. Isso pode ser facilmente explicado devido a sua análise das obras bíblicas, que apontam para um fim e um curso definido da história da humanidade.

Por fim, para arrematar as linhas principais de pensamento durante a Idade Média, Martins cita as concepções do teólogo detentor das principais teses da Igreja Católica Apostólica Romana, São Tomás de Aquino, acerca do tempo e do que conhecemos por temporalidade. Assim, como Aristóteles, o frade italiano acreditava que o tempo estava intimamente ligado ao movimento, mas discordava da premissa de que ele sempre existiu devido a flagrante discordância com as afirmações das Escrituras de que tanto a criação quanto o tempo foram criados com a determinação de Deus.

Partindo para a concepção de tempo na ciência moderna e, subsequentemente, o pensamento contemporâneo, obviamente alicerçado nos grandes pressupostos elaborados no passado - sendo alguns deles aludidos nos parágrafos anteriores, o Professor André Ferrer Pinto Martins conduzindo-se, finalmente para a área da psicologia ligada a educação - primordial para a pesquisa e metodologia desse estudo, discorre sobre a definição de tempo no ensino, mais especificamente na sua construção pela criança através dos estudos de Jean Piaget, biólogo e importante pensador do século XX. Conforme a sua noção advinda de um conjunto de experiências relatadas em sua obra "A noção de tempo na criança" de 1946, a percepção acerca do tempo nessa faixa etária é, inicialmente, marcada pelo subjetivismo. Ela está ligada àquilo que corresponde ao seu interesse pessoal, todavia, passível de mudança e de possíveis construções à medida que as relações sociais são estabelecidas e solidificadas. Piaget, ao diferenciar primeiramente o tempo vivido e o tempo físico - sendo o primeiro objeto do sensível, ou melhor, do subjetivo e o segundo independente do homem, mas oriundo da intuição humana, define três importantes etapas que marcam o processo de entendimento desse grande conceito presente no nosso cotidiano pela criança. São eles, respectivamente: o Tempo sensório-motor, o Tempo-intuitivo e, por fim, o Tempo-operatório.

O que é nomeado na qualidade de sensório-motor se denota, básica e resumidamente, como aquele pertencente a mais tenra idade em que não se tem o conhecimento do tempo como

um conceito universal propriamente dito, mas se possui a vaga percepção da ordem das atividades em que se é submetido como: momento de se alimentar, se limpar, de tomar banho, de dormir ou então de qualquer outra atividade realizada durante a rotina diária e semanal. Além disso, é a partir desse conhecimento inicial que o bebê consegue compreender as causas de seus atos e, posteriormente, com o avanço da fala poder aplicá-lo em seu favor. Em seguida, o Tempo-intuitivo representa um avanço mínimo em relação ao primeiro estágio pois é movido simplesmente por iniciativas egoístas e desprovido da capacidade de conceber através do raciocínio o que se entende por tempo.

Entretanto, é somente no Tempo-operatório com o avanço cognitivo da criança que, por sua vez, segundo Piaget, pode estar submetido tanto a fatores emocionais, quanto educacionais e sociais, que se terá o entendimento concreto do conceito de tempo e de sua universalidade. Isso acontece devido às ideias de sucessão, duração e simultaneidade estarem arraigadas em seu imaginário proporcionando, assim, uma compreensão correta acerca da cronologia dos fatos de ordem individual e também de ordem histórica e coletiva.

Assim, partindo desse arcabouço de informações que a autora Virgínia Salusitano da Silva (2016) alude para a importância de, nas séries iniciais, se reforçar a passagem do estágio intuitivo para o operatório através de estímulos que as levem a compreender a sucessão do tempo através da contação de histórias, do deslocamento pessoal e das suas próprias experiências, tendo em vista que, como bem afirma Piaget, isso acontece de modo gradativo à medida que o intelecto deles vai amadurecendo e respondendo aos estímulos externos.

Nivelando o assunto referente ao tempo e, conseqüentemente fazendo jus ao título do tópico desse trabalho, o historiador d'Assunção Barros (2014) ao citar Heródoto - o consolidador do ofício de historiador na Grécia Antiga, e os escribas acadianos antes de Cristo - localizados na Mesopotâmia, que conhecer a história e os feitos humanos não deixa de ser a habilidade de conceber tempo pois "embora a noção de tempo ainda não ocupasse explicitamente o centro definidor do novo campo de práticas [...], o fato é que as ações humanas que se passavam no tempo eram o seu objeto de investigação e relato" (BARROS, 2014, p. 214), pois, ao descreverem as vitórias e os grandes feitos do seu povo e da sua dinastia, a respeito dos Acádios, o tempo sempre esteve ali soberano e sujeitando o homem às suas mudanças.

O discernimento de que o tempo não é um conceito que surgiu e passou a ser discutido na modernidade e tampouco na contemporaneidade é capaz de promover discussões acerca de como ele era visto ao longo da sucessão dos anos, mas, ao mesmo tempo, promove o ato de se buscar estabelecer e atualizar tanto a concepção quanto as suas relações com a história. Sendo esse o trabalho dos historiadores como bem afirma José d'Assunção Barros (2014).

Diante disso, ao tomar por pressuposto a ideia de que é mais usual se aproximar do conceito a respeito do tempo de maneira enviesada, já que as discussões sobre ele são ricas e desafiadoras pois mobilizam diversos pensadores e profissionais das diversas áreas como: antropólogos, físicos, filósofos e historiadores com as variadas conclusões derivadas do seu método científico, que d'Assunção Barros (2014) adota as noções de *temporalidade*, *duração*, *processo*, *evento*, *continuidade e ruptura*, correlatas com o Tempo, para relacioná-las à História, sendo ela o ponto principal desse trabalho e pesquisa.

No que concerne à temporalidade, o autor, ao usar o filósofo Heidegger como referência, conclui que ela é uma concepção derivada exclusivamente do sentido humano, ou seja, da própria percepção e imaginação do homem diante daquilo que é apresentado a ele. A temporalidade é o fruto da vivência, do arcabouço cultural e informacional pertencente a quem o analisa e o concebe. Inclusive, é dentro dessa noção que está o que se define por passado, presente e futuro e quaisquer outras definições que tenham como objetivo delimitar diferentes períodos, como bem explica d'Assunção Barros: "quando os historiadores começam a singularizar e partilhar o devir histórico em unidades mais operacionais e compreensíveis – como a Antiguidade. Medievalidade, Modernidade, Contemporaneidade – estamos já diante de temporalidades históricas" (BARROS, 2014, p. 246) que intui, por sua vez, em suas palavras "*territorializar* o tempo", pois tomam por propriedade essa lei universal que modifica a realidade, assimilam-na através dos símbolos e, por fim, utilizam-na para determinado fim. Esse processo que abarca a "captura" do Tempo para convertê-lo e encaixá-lo em um determinado período criado é proveniente do intelecto humano, tendo em vista que não são inerentes à natureza que existe muito antes da razão limitada do homem.

A *duração*, por seu turno, estruturada por Bergson e reiterada por Braudel, como explica o autor, diz respeito ao movimento, ou melhor, a constância de algo até que um novo surja. Esse processo de variação do Tempo pode ser percebido de forma intrínseca pois ela independe da cronologia, isto é, "a sensação de variações na 'velocidade do tempo' dá-se, de fato, em função do ritmo menos ou mais acelerado nas mudanças que se tornam perceptíveis ou sentidas pelos

homens” (BARROS, 2014, p. 248). Seja esse ritmo constante ou sucessivo, o fato é que somente os homens conseguem avaliá-lo e julgá-lo. Entretanto, é primordial destacar que a duração nunca está estática, mas sempre em curso, seja ele longo (longa duração), seja ele curto e, logicamente, mais notório aos sentidos.

Ainda sobre o conceito das durações, enfatizado pelo historiador francês Fernand Braudel (2007), a sucessão dos acontecimentos e da própria percepção pessoal e coletiva repousam no que se define por curta, média e longa duração. A curta refere-se a um espaço de tempo breve responsável por eventos cronologicamente apreendidos (seja por um período de dias, seja por um período de poucos anos). Conforme Mello (2007, p. 6) mostra, os exemplos de eventos de curta duração são aqueles que conhecemos por Revolução Francesa e Russa em 1789 e 1917, respectivamente. A média duração diz respeito a fatos inseridos dentro de algumas décadas muito útil para se compreender a história da econômica e social de determinada sociedade. Por fim, a longa duração é concebida como uma estrutura enraizada por gerações, onde as mudanças são quase imperceptíveis se não passíveis de uma análise minuciosa.

O *processo* busca classificar a sucessão de acontecimentos (*eventos*) sejam padronizados, sejam não padronizados no tempo. De modo geral, o processo representa a mudança de modo compreensível ao olhar da historiografia, como bem alude d’Assunção Barros. Ademais, no que se refere a *continuidade*, o autor explica que ela representa tanto a preservação de determinada estrutura quanto às mudanças que ocorrem de modo lento e processual e, por fim, a *ruptura*, logicamente, se caracteriza pelas mudanças drásticas, revolucionárias e até mesmo repentinas dentro da análise de um evento específico na História.

Finalmente, concluindo a sua linha de raciocínio acerca dessas importantes noções historiográficas, d’Assunção Barros mostra, em seu discurso que as relações humanas que influenciam diretamente nas conjunturas são extremamente complexas, por isso a importância, em suas palavras, que o historiador, dado a sua função de analisar e comparar a magnitude dos acontecimentos ao longo do Tempo, “deve estar pronto para perceber tanto as continuidades, como rupturas e descontinuidades, e isto porque o mundo humano”, como explicado acima, é mostrado à ele "como um tecido muito complexo, crivado de continuidades, rompimentos e recomeços" (BARROS, 2014, p. 251).

Associando estas noções ao ensino, o Parâmetro Curricular Nacional referente à História norteia o docente a aplicar os conceitos expostos na literatura de forma didática e prática,

procurando não explicar formalmente cada dimensão temporal, mas sim buscar, por meio da interdisciplinaridade e também de outros mecanismos facilitadores:

“[...] escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações longa, média e curta duração. Por exemplo, pode-se trabalhar fatos políticos que se sucedem com rapidez no tempo, mudanças em costumes que demoram uma geração, ou regimes de trabalho que se prolongam por séculos” (BRASIL, 1998, p. 101).

Esta premissa permite a busca de trabalhos que se relacionam e fomentam métodos diretamente ligados à proposta do PCN de História, como a de Schmidt e Cainelli (2004). Em sua obra, as autoras exploram como o conceito de Tempo e as suas implicações devem se dar dentro do ensino de História e, conforme elas, existem duas dimensões indispensáveis para se trabalhar a relação passado-presente em sala de aula. A primeira se define como a ideia do passado ser aquele capaz de explicar o presente. Esta abordagem possibilita que o aluno capte o vínculo de causa e efeito dentro dos fatos, além de oferecer sentido ao mundo em que ele vive. Por sua vez, a segunda dimensão se detém em estudar o passado por ele mesmo, ou seja, sem remetê-lo ao presente. Este método previne os anacronismos e fomenta o interesse e a sensibilidade pelas diversas sociedades estabelecidas no período de tempo estudado.

Como mostrado nos parágrafos acima e reiterado pelas autoras, a aplicação das noções temporais dentro do ensino contribuem para a compreensão da causalidade histórica e das possíveis relações entre um fato e outro. Esta associação se dá através das palavras-chave “durante” e “enquanto/ao mesmo tempo que” que identificam as noções de duração e simultaneidade, respectivamente. As percepções destes conceitos podem ser trabalhadas tanto de forma oral, escrita quanto visual por meio de uma linha temporal que, conforme Huerta (1999 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004), rendem maiores resultados já que é capaz de relacionar diferentes categorias e dimensões temporais.

Ademais, inserir o estudo acerca da temporalidade em sala de aula, apesar de complexo - tendo em vista que estarão sendo apresentadas noções não existentes, a priori, no imaginário do discente, se torna rico e recompensador ao avaliar a gama de possibilidades e estratégias pedagógicas que podem contribuir com esse conteúdo. No caso das crianças com TEA, a importância de apreender as noções de temporalidade se dá pelo déficit vigente no pensamento

diacrônico e na memória episódica<sup>9</sup> que, de acordo com Aparecido da Silva (2021), promovem resultados inferiores nas tarefas de ordem temporal se comparado aos alunos que não possuem essa condição. Assim, essa realidade apresentada traz à tona a importância de se criar uma metodologia adaptada às condições pessoais, ou melhor, “que seja capaz de identificar as necessidades educacionais especiais dos seus alunos” (ROCHA et al. 2014, p.6) para que, tanto autistas quanto não-autistas, possam caminhar juntos, através da equidade, no processo educacional.

## **5. A aplicação do conceito de Tempo Histórico à criança com TEA no Ensino de História**

A construção da presente metodologia parte da necessidade de se construir um ensino voltado ao respeito das diversidades culturais, da constituição das identidades e do enfrentamento às desigualdades, com o intuito de fomentar a inclusão do público autista às metodologias usuais e interdisciplinares exigidas no ensino de História. Portanto, assim como os demais alunos pertencentes ao ensino regular precisam estar a par e exercer as habilidades exigidas pela BNCC do 6º ano, os discentes possuidores do TEA devem construir, através desse conhecimento disciplinar, alicerçado na BNCC, a autonomia de ação e de pensamento que o guiarão por toda a sua vida. Assim, para que isto venha a acontecer, é imprescindível que o docente enxergue o seu aluno autista como um indivíduo capaz de aprender a partir do momento em que se objetiva ensinar de forma precisa o assunto contido no currículo, de acordo com Battisti e Heck (2015)

Outrossim, a metodologia aplicada à aluna autista de grau 2, estudante da Escola Municipal Dr. Francisco Sousa Ramos e amparada pela APAE, está baseada no conceito de Pesquisa Participante (PP)<sup>10</sup>, discutida por Borges e Brandão (2007), e no método de

---

<sup>9</sup> O pensamento diacrônico, nas palavras de Aparecido da Silva (2021), se define pela capacidade de compreender as transformações temporais ao longo de um período. Já a memória episódica é a habilidade de identificar fatos passados que se conectam com memórias e experiências pessoais. Ver: SILVA, José Aparecido da. Os desafios de estudar a percepção de tempo: Autismo. Tribuna, 2021. Disponível em: <<https://os-desafios-de-estudar-a-percepcao-de-tempo-7-autismo/>>, Acessado em: 02 de Agosto de 2023.

<sup>10</sup> A Pesquisa Participante surgiu, conforme Fonseca (2002) através do processo de pesquisa, observação e vivência de Bronislaw Malinowski dentro da comunidade de nativos pertencentes a ilha Trobriand, cujo conceito se caracteriza, como podemos ver por meio de Soares e Ferreira (2006), como a participação e a inserção do pesquisador dentro do que está sendo averiguado e trabalhado, seja ele uma cultura específica, seja um grupo ou sujeito. Os autores Brandão e Borges (2007) explicam que a configuração da PP deve atentar à realidade cotidiana vivida pelo (os) participante (es) do estudo, buscando, dessa forma, captar as suas díspares dimensões e interações sem pressupostos pré-definidos que, por seu turno, servem apenas para estereotipar ao invés de promover um espírito solidário e transformador do espaço e do *status quo*.

intervenção *Son-Rise*<sup>11</sup>. A escolha se deu em função da busca de sistematizar o conjunto de saberes originados da convivência, bem como de toda espécie de códigos, ritos, símbolos e linguagem incutidos e pertencentes ao imaginário da criança, como pontua Forquin (1993), além de atentar para a premissa de Schmidt (1996) no que se refere a dinamização e adaptação do ensino às díspares realidades do corpo estudantil.

Assim, em todo o processo de desenvolvimento, buscou-se priorizar a oralidade e a utilização de imagens uma vez que esses são alguns dos principais meios de aprendizado da discente, além da própria escrita. E para se obter essas informações foi necessário, não somente a observação, mas a colaboração dos pais no que se refere a apontar as preferências e especificidades da aluna, assim como a informação acerca do seu conhecimento prévio sobre o tempo e os eventos identificados como aqueles pertencentes a curta duração, tendo em vista que a união entre os familiares e os educadores é de total importância para o avanço, seja pequeno seja grande, do aprendizado de uma criança com TEA, como bem aponta Barbosa *et al.* (2022) em sua pesquisa.

No que se refere à utilização dos recursos imagéticos, este mecanismo está sendo usado também pela experimentação, obtida pelo artigo de Giordano Litz (2009), das consequências positivas da aplicação do conteúdo iconográfico no ensino de História, além das discussões de Schmidt e Cainelli (2004) que afirmam ser a utilização de fotos e gravuras o meio mais eficaz de se trabalhar as noções de tempo nas séries iniciais, pois elas permitem a comparação e a diferenciação com o presente.

Quanto à escolha do tema, seguiu-se também a premissa de priorizar aquilo que a discente tem maior afinidade: os meios de comunicação. Pois, conforme Silva e Roiz (2020), valorizar o universo do educando é fundamental para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que o ensino não é estanque, mas deve se adaptar à condição vivida através de planejamento e do diagnóstico da realidade levando-os, por meio do conhecimento prévio, a interagir com os novos conteúdos. Nesse sentido, a sequência didática que introduziu a criança

---

<sup>11</sup> Método que busca o desenvolvimento e o aprendizado da criança com TEA através da afetividade e do estudo de suas preferências com o intuito de construir uma ponte entre o mediador e a criança. Conforme Kubaski *et al.* (2015, *apud* KAUFMAN, 1994), as “estratégias educacionais do SRP orientam para que o adulto, por meio de uma interação, siga os interesses da criança, em vez de direcioná-los a uma atividade proposta, valorizando os comportamentos iniciados pelo filho, mesmo aqueles socialmente inadequados, como as estereotípias. O objetivo seria a busca de atitudes que reflitam valores de aceitação e ausência de julgamento”. No caso do educador, esse método se torna interessante pois proporciona novos métodos de se trabalhar e de construir relações sólidas com o discente autista levando em consideração a afetividade relacional, os seus aspectos cognitivos e os objetivos de sua apreciação, como mostram Clemente e Taveira (2021).

às Noções de Tempo Histórico, mais especificamente as de média duração, através dos meios de comunicação se dará da seguinte maneira:

### **5. 1. Roteiro**

Primeiramente, foi apresentado à criança um pequeno texto de 5 parágrafos acerca do tema. Entretanto, como o tempo é um conceito abstrato, a melhor forma de trazer a compreensão dele ao aluno não se dá somente de forma oral, mas também gráfica e imagética e, por isso, juntamente com a leitura do texto, foi apresentada uma sequência de imagens em ordem cronológica de criação e aprimoramento dos meios de comunicação pois, de acordo com Huerta (1995 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004), as linhas do tempo apresentadas visualmente permitem ao discente refletir acerca das mudanças na vida do homem, das medidas temporais, além de possibilitar a relação de díspares informações.

Em seguida, as atividades aplicadas possuíram o caráter de despertar na criança uma sensibilidade histórica que, conforme Pluckrose (1996 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004), as permitem se relacionar e se identificar com os indivíduos do passado mostrando que eles também tinham uma dimensão humana no que concerne a sua vida diária, hábitos, paixões, etc. E este processo se deu através do desenho de diferentes sujeitos de sua família, com as suas respectivas idades, e a ligação final com os meios de comunicação que cada um deles usou e/ou ainda usa. A escolha do desenho como um método de avaliar a sensibilidade histórica, como aludido acima, provém da afirmação de Faria (2002 *apud* JÚNIOR *et al.*, 2004) de que ele é concebido como um revelador das concepções e dos olhares da criança sobre o contexto cultural, histórico e social em que vivem, viveram e/ou almejam. Além disso, o depoimento da mãe da aluna, colhido através de uma entrevista semiestruturada (MINAYO, 2009), foi de suma importância para as informações obtidas acerca das concepções de tempo histórico por parte da criança.

Por fim, como forma de conclusão e avaliação do assunto aplicado, foi produzido pela discente – com o auxílio do docente e da responsável, um pequeno vídeo dos meios de comunicação com imagens selecionadas pela própria aluna. Também é necessário frisar que tanto a inserção do assunto quanto a avaliação final não possuíram um curto prazo para ser efetuado pois se adequaram às preferências da criança, tendo em vista a sua afinidade no manuseio dos meios de comunicação e a toda uma metodologia adaptada à sua preferência e exigências individuais. Sendo este um dos princípios do sistema de intervenção *Son-Rise*.

## 5. 2. Recursos

### 5.2.1. Texto “A evolução dos meios de comunicação”;

*“A evolução dos meios de comunicação”*

*Como você usa o celular e o telefone? Você usa o computador e a televisão? Qual deles você gosta mais? Sabia que eles são chamados de meios de comunicação e que nem sempre foram desse jeito que nós conhecemos hoje?*

*Antigamente, antes dos seus avós nascerem, as pessoas se comunicavam através de longas cartas que eram escritas em papéis e enviadas pelo correio. As cartas demoravam para chegar, por isso que Dom Pedro II decidiu trazer para o nosso país o telefone e ao escutar nele, pela primeira vez, a voz de alguém, exclamou: “meu Deus, isto fala!” Deve ter sido uma grande surpresa, né?*

*Com o passar do tempo, o rádio foi inventado como forma de comunicação rápida. Através dele, as pessoas conseguiam ouvir as notícias do mundo durante horas e horas. Ainda hoje, existem pessoas que gostam de ouvir notícias, músicas e partidas de futebol pelo rádio. Geralmente elas são mais velhas, como os nossos avós. Você conhece alguém que gosta de rádio? Quantos anos ela tem?*

*O tempo passou e o homem foi criando diversas formas de se comunicar com o próximo de maneira mais rápida e mais fácil. E assim, foi criada a televisão, onde podemos ouvir e ver os programas de tv, como desenhos, novelas, filmes e jornais. Já o celular só chegou ao Brasil em 1990 de uma forma diferente dos celulares de hoje, pois era pesado e grande demais! Talvez os seus pais tenham chegado a usá-lo dessa forma. Que tal perguntar a eles?*

*E agora? Quais são as funções que mais gosta de acessar no celular? Depois de conhecer a evolução dos meios de comunicação dentro do tempo, qual deles é o seu preferido? Você pode desenhá-lo no espaço abaixo?*

**5.2.2.** Imagens dos meios de comunicação antigos e atuais organizados de forma cronológica para se relacionarem com o texto<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>Compilado de imagens elaborado pela autora e disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1klrIhjvIEfxmAmxN4ICdFbnn0Od4Kw/view?usp=drivesdk>

5.2.3. Folha A4 para a impressão das atividades;<sup>13</sup>

5.2.4. Aparelhos eletrônicos para a elaboração do vídeo final (método avaliativo adaptado ao aluno);

## 6. Resultados

A partir das discussões feitas acerca da realidade da criança autista no ensino regular, da carência dos saberes práticos na formação do professor de História e da constituição do espaço escolar - formador da cultura escolar, e da aplicação da metodologia, foi possível constatar que a noção de tempo proposta foi inculcada na aluna, através do método *Son-Rise* e da utilização dos meios tecnológicos, contribuintes para o aprendizado e socialização tanto no ambiente escolar quanto doméstico do autista (CAVALCANTI; CARVALHO, 2021). Como aludido anteriormente, a escolha do tema “A evolução dos meios de comunicação” e da avaliação final se deu pela afinidade da discente na utilização de celulares e *tablets* e contribuiu positivamente para os resultados desejado desta pesquisa pois, um ensino que busca tornar o aluno protagonista em seu processo de aprendizado ao passo que respeita às suas especificidades e o seu conhecimento prévio, instigando-o e motivando-o a saber mais, é capaz de promover uma aprendizagem significativa, segundo Silva (2021).

Ao longo da leitura do texto produzido por mim, notou-se o interesse e impacto da aluna em conhecer o passado dos objetos que hoje ela manuseia com tanta facilidade. Além disso, as imagens apresentadas em ordem cronológica promoveram, através do visual, o discernimento das mudanças temporais, principalmente as de média duração, como se constatou no relato da mãe da aluna:

“Quando mostramos as fotos dos meios de comunicação antigos, ela teve um impacto ao ver o telefone antigo, pois nunca tinha visto um, nem mesmo pelo celular. Ela também não conhecia a carta, e nem sabia como era uma carta. Só ouvia falar da carta na música do ‘papagaio louro do bico dourado, leva essa cartinha ao meu namorado’, mas ela não sabia como era uma carta. Quando ela viu a pena que servia de caneta e um tinteiro, também perguntou que era aquilo, então explicamos a ela como era esse meio de comunicação e como ele funcionava” (C. L. - Entrevista concedida à Victória Costa, 2023).

---

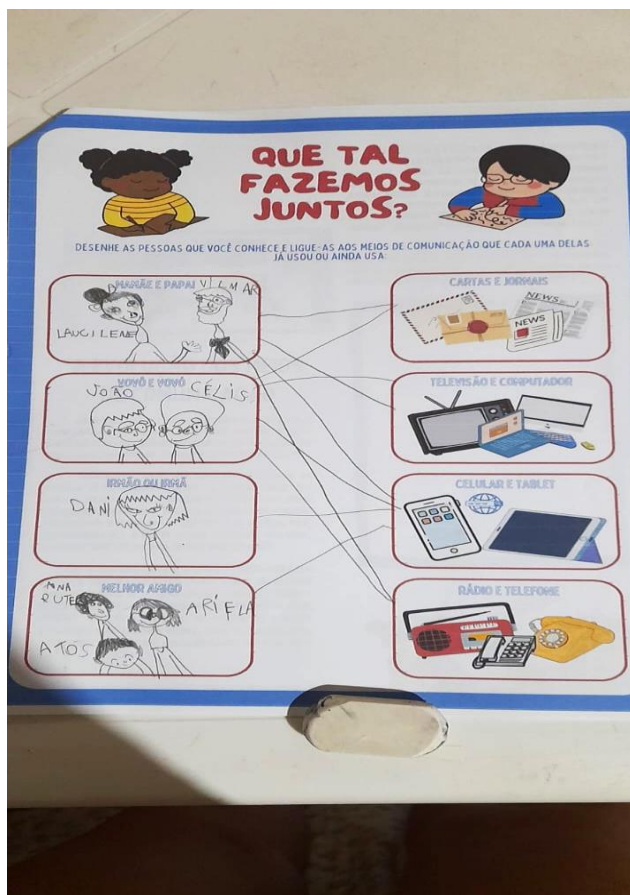
<sup>13</sup> Apêndice A e B

**Figura I - Leitura textual**

**Fonte:** Arquivo próprio (2023)

No que concerne a 2ª etapa da metodologia referente elaboração das atividades; a sensibilidade histórica que fomenta a identificação com os indivíduos do passado (PLUCKROSE 1996 *apud* SCHMIDT; CAINELLI, 2004) e a revelação das concepções culturais e sociais através do desenho (Faria 2002 *apud* JÚNIOR *et al.*, 2004), foi alcançada tendo em vista que ilustrar os membros de sua família assim como os seus amigos e ligá-los aos meios de comunicação, dos antigos aos atuais, foi um dos exercícios mais satisfatórios para a discente, ao passo que permitiu a avaliação de como ela enxerga as pessoas mais velhas a sua volta e as relaciona diretamente com os objetos de comunicação mais antigos, à medida que relaciona os objetos atuais aos seus amigos mais próximos e de idade semelhante.

Figura II - Atividade I



Fonte: Arquivo próprio (2023)

Por fim, a 3ª e última etapa contou com a participação direta da aluna no que concerne a elaboração do vídeo devido a sua habilidade em manusear os aparelhos tecnológicos. Tal formulação se deu a partir do princípio de que a educação deve contribuir para a liberdade de escolha e para o autodesenvolvimento do discente por meio da consideração das suas decisões para possíveis mudanças dentro da proposta educacional (RODRIGUES, 2022). Nisso, a escolha dos personagens e dos meios de comunicação partiu da criança bem como a sua edição, ficando somente responsável pela narração a sua mãe. Ao observar o vídeo e a escolha dos objetos pela discente, pôde-se perceber o conhecimento adquirido acerca da média duração, aludida por Braudel (2007), pois na linha do tempo construída ao longo do vídeo ficaram nítidas as progressões dos aparelhos de comunicação e em como eles evoluíram de modo processual até aos que conhecemos hoje<sup>14</sup>

<sup>14</sup>Vídeo elaborado pela discente disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1kj0Ce-uomZdowNgvDR3vrjqivJuMTq5v/view?usp=drivesdk>

**Figura III - Personagens do vídeo final**

**Fonte:** Arquivo pessoal (2023)

## **7. Conclusão**

Ao concluir este trabalho com a aplicação de uma metodologia voltada às especificidades da aluna e respeitando o seu espaço pessoal, assim como as suas preferências, pude ter consciência de que ser docente está muito além de ter como segurança o “mito do saber”, aludido por Fenelon (1983) mas alcança as vivências e todo o arcabouço cultural pertencente não só à criança, mas também à instituição de ensino. Pois a partir do momento em que o docente, principalmente o recém-formado, se confia apenas no seu conhecimento construído na academia, ao adentrar em uma sala de aula se mostra perdido e completamente alheio aos mecanismos, aos materiais e aos métodos didáticos que contribuem para um ensino de História capaz de abstrair o melhor de cada aluno e acabam criando propostas fora da realidade e que não apresentam nenhum interesse característico além da própria dificuldade advinda de uma idealização errada acerca dos discentes e da escola (FENELON, 1983).

Por isso, pensar na mudança dessa realidade a partir da inclusão de crianças autistas é imprescindível para um ensino disposto a considerar aquilo que faça sentido ao aluno ao passo

que respeita o seu tempo de aprendizado. O método de intervenção *Son-Rise* foi indispensável para a introdução do tema pois ele não considera apenas os aspectos intelectuais, mas emocionais, afetivos e relacionais da criança autista mostrando, assim, que o sucesso dos resultados deste trabalho se deu principalmente pelo amoldamento da fala, do ambiente e do tempo e do conteúdo às limitações e habilidades da discente, podendo, deste modo, ser facilmente aplicado tanto em ambiente doméstico quanto escolar (CLEMENTE; TAVEIRA, 2021) subordinado ao currículo e às exigências da BNCC e aos assuntos referentes ao ensino de História - como foi provado neste trabalho, fomentando um aprendizado positivo, quando o docente possui um objetivo a traçar em seu plano de aula e utiliza, para isso, de métodos eficazes através de uma didática segura que automaticamente transmite segurança ao aluno (VIOTTI, 1957), e que atenda às necessidades de novos tempos que, diferentes dos passados, clama por uma verdadeira inclusão que abarca não só as questões físicas mas de identidade e cultura (MANTOAN, 2013).

## 8. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dayana Araújo. **Autismo e Educação: O processo inclusivo do aluno autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. 34. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Pitágoras, Ipatinga, 2020.

BARROS, C. A. F. da S.; GRADELA, A. **Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S. l.], v. 7, n. 13, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/9>. Acesso em: 8 set. 2023.

BARROS, J. D. **A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo**. Dimensões, Vitória, ES, v. 32, p. 240-266, 2014.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**, - volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2012.

BASILÍO, Ana; MOREIRA, Jéssica. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade da inclusão**. Centro de Referências em Educação Infantil, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafiosnecessidade-da-inclusao/>. Acesso em: 11 Jan 2022.

BATTISTI, A. V. & HECK, G. M. P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Básica: teoria e prática**. UFFS - Chapecó, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada a História profana.** Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25-6, p. 193-221, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** – 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, C. R., & Borges, M. C.. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Rev. Ed. Popular, 2007, jan./dez. P. 51-62.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem autismo** – 2. Ed. Ver. – Brasília: MEC, SEESP. 2003. P.64. (Educação infantil; 3).

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: a longa duração. In: Escritos sobre a História.** Trad. J. Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007. p.41-78

CAVALCANTE, Meire. **A educação inclusiva é uma obrigação do ensino público e do privado.** Inclusão Já!. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/12/13/a-educacao-inclusiva-e-uma-obrigacao-do-ensino-publico-e-do-privado-mprn/>, 2011. Acesso em 17 Jun 2023

CHERVEL, André. **L'histoire des disciplines scolaires.** Paris: Histoire de L'educacion, n. 38, 1988, p. 59-119.

CLEMENTE, Alida M. S.; TAVEIRA, Leonardo da S. **A utilização do método *Son-Rise* na intervenção psicopedagógica com crianças autistas.** Cenários psicopedagógicos - Práticas, v. 10 n. 29; p. 96-110, 2021.

**Convivendo com o TEA.** Autismo e Realidade. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos/> Acesso em 18 Mai 2023.

COSTA, E. V. da. **Os objetivos do ensino da História no curso secundário.** Revista de História, [S. 1.], v. 14, n. 29, p. 117-120, 1957. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1957.105130. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/105130>. Acesso em: 30 Mai 2023.

FENELON, D.R. **A formação do profissional de história e a realidade do ensino.** Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, 1983, p. 24-31.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Selva Guimarães, **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados,** São Paulo: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos**. Ijuí, 2012.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. In: Educação Social., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

**Graus de Autismo**. Segvida. Disponível em: <https://www.segvidamg.com.br/graus-de-autismo/> Acesso em 20 Jul 2023.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JÚNIOR, Lindolfo de O. R.; OLIVEIRA, Mariany S.; RIBEIRO, Rosângela M. M. **A importância do desenho na Educação Infantil: uma atividade dotada de várias significações**. 2016. 11 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Faculdade São Luís de França, Aracaju - SE, 2016.

MARTINS, André F. Pinto. **Concepções de estudantes acerca do conceito de tempo: uma análise à luz da epistemologia de Gaston Bachelard**. 2004. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2004

MANTOAN, Maria T. E. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. Diversa, 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/#>. Acesso em: 14 de Jul. 2023.

MELO JÚNIOR, E. S.; NOGUEIRA, M. O. e. **A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”**. *Formação Docente*, v. 3, n. 1, dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/254/276>. Acesso em: 10 Jul 2023

MELLO, Ricardo M. **As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade**. *Revista História Hoje*, v. 6, nº 11, p. 237-254. São Paulo, 2017.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática escolar inclusiva**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.2, p. 345 – 375. Abr./Jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Ana Paula Oliveira de; ANJOS, Jaqueline Maria dos. **Educação Especial: Autismo no Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Casimiro de Abreu**, 2016. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/m.monografias.brasilecola.uol.com.br/amp/pedagogia/educacao-especial-autismo-no-ensino-fundamental-ii-escola-estadual.htm>. Acesso em: 11 Jan 2022.

NETO, Pedro Luiz do N., COSTA, et al. **A inclusão dos alunos autistas nas aulas de História – Um relato de experiência**. Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces – Volume 2, Pará, 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm). Acesso em 20 Jul 2023.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar**. In.: CABRAL, Geovanni; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; Et al (Org.). História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018. Cap. II, p. 49-63.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: **A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 408-433, Julho de 2017.

ROCHA, Genylton O. R. et al. **Formando professores para uma escola inclusiva: os projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia das IES públicas localizadas em Belém-PA em análise**. V.1 (2014): Formação de professores: perspectivas teóricas e os desafios nas práticas educativas. Belém-Pará, 2014, p. 75-90.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Editora Fontana, 2012.

SILVA, F. C. T. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar em Revista, v. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, José Aparecido da. **Os Desafios de Estudar a Percepção de Tempo (7): Autismo**. Tribuna, Ribeirão Preto, 2021.

SILVA, M. L. A. T. **Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa**. Revista Informação em Cultura, Qualis Capes B2, [S. 1.], v. 3, n. 2, p. 27–46, 2021. DOI: 10.21708/issn2674-6549.v3i2a8573.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8573>. Acesso em: 05 Jun 2023.

SILVA, Maria Valnice da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica**. Anais do CONADIS, 2018, p. 1-12.

SILVA, Virgínia S. da. ARAÚJO, Helena M. M. **Tudo muda, o tempo todo no mundo: E o tempo das crianças, ele muda? Avaliação Diagnóstica Orientações Didáticas para a construção da Noção de Tempo no Ensino Fundamental I**. UERJ - CAp/. Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mário César. **Pesquisa participante como opção metodologia para investigação de práticas de assédio moral no trabalho**. Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 85-109, dez. 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pesquisa-participante-como-opcao-metodologia-para-investigacao-de-praticas-de-assedio-moral-no-trabalho>>. Acesso em: 30 Mai 2023.

SOUSA, Deborah Luiza Dias de et al. **Análise do comportamento aplicada: a percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista (Applied behavior analysis: parent and professional perception about treatment in children with autism spectrum)**. Contextos Clínic, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 105-124, abr. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-34822020000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822020000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jan 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIELE, Marisa. E. B.; AHLERT, Alveri. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Unioeste, Paraná, Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes.** In: Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3º.1996. Valladolid) Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998. P.167-183

## APÊNDICE A - Diagrama I da atividade

Figura IV- Diagrama I

ESCOLA:  
 PROFESSOR (A):  
 ALUNO (A):  
 SÉRIE: 6º ANO  
 DISCIPLINA: HISTÓRIA  
 DATA:



Imagem: Feita pela autora

O TEMPO PASSOU E O HOMEM FOI CRIANDO DIVERSAS FORMAS DE SE COMUNICAR COM O PRÓXIMO DE MANEIRA MAIS RÁPIDA E MAIS FÁCIL. E ASSIM, FOI CRIADA A TELEVISÃO, ONDE PODEMOS OUVIR E VER OS PROGRAMAS DE TV, COMO DESENHOS, NOVELAS, FILMES E JORNAIS. JÁ O CELULAR SÓ CHEGOU AO BRASIL EM 1990 DE UMA FORMA DIFERENTE DOS CELULARES DE HOJE, POIS ERA PESADO E GRANDE DEMAIS! TALVEZ OS SEUS PAIS TENHAM CHEGADO A USÁ-LO DESSA FORMA. QUE TAL PERGUNTAR A ELAS?

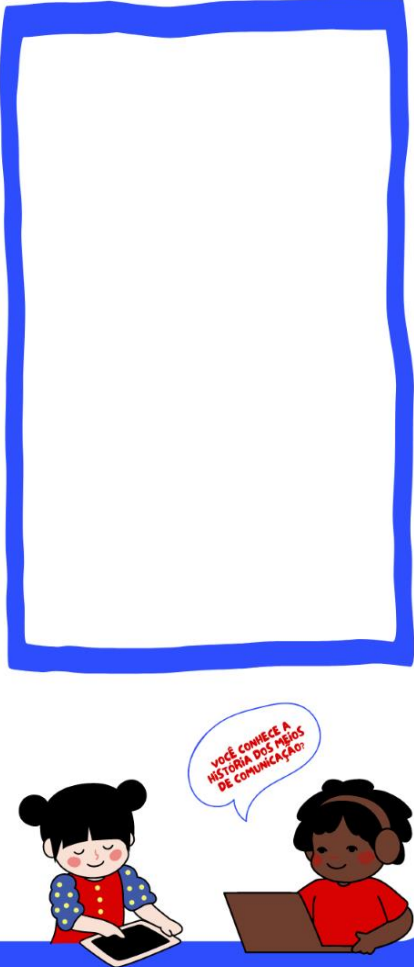
E AGORA? QUAIS SÃO AS FUNÇÕES QUE MAIS GOSTA DE ACESSAR NO CELULAR? DEPOIS DE CONHECER A EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DENTRO DO TEMPO, QUAL DELES É O SEU PREFERIDO? VOCÊ PODE DESENHÁ-LO NO ESPAÇO ABAIXO?

### A EVOLUÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

COMO VOCÊ USA O CELULAR E O TELEFONE? VOCÊ USA O COMPUTADOR E A TELEVISÃO? QUAL DELES VOCÊ GOSTA MAIS? SABIA QUE ELAS SÃO CHAMADAS DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO E QUE NEM SEMPRE FORAM DESSE JEITO QUE NÓS CONHECEMOS HOJE?

ANTIGAMENTE, ANTES DOS SEUS AVÓS NASCEREM, AS PESSOAS SE COMUNICAVAM ATRAVÉS DE LONGAS CARTAS QUE ERAM ESCRITAS EM PAPEIS E ENVIADAS PELO CORREIO. AS CARTAS DEMORAVAM PARA CHEGAR, POR ISSO QUE DOM PEDRO II DECIDIU TRAZER PARA O NOSSO PAÍS O TELEFONE E AO ESCUTAR NELE, PELA PRIMEIRA VEZ, A VOZ DE ALGUÉM, EXCLAMOU: "MEU DEUS, ISTO FALA!" DEVE TER SIDO UMA GRANDE SURPRESA, NÉ?

COM O PASSAR DO TEMPO, O RÁDIO FOI INVENTADO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO RÁPIDA. ATRAVÉS DELE, AS PESSOAS CONSEGUÍAM OUVIR AS NOTÍCIAS DO MUNDO DURANTE HORAS E HORAS. AINDA HOJE, EXISTEM PESSOAS QUE GOSTAM DE OUVIR NOTÍCIAS, MÚSICAS E PARTIDAS DE FUTEBOL PELO RÁDIO. GERALMENTE ELAS SÃO MAIS VELHAS, COMO OS NOSSOS AVÓS. VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE GOSTA DO RÁDIO? QUANTOS ANOS ELA TEM?




Fonte: Produzido pela autora através da plataforma Canva.

## APÊNDICE B - Diagrama II da atividade


Figura V - Diagrama II



# QUE TAL FAZEMOS JUNTOS?



DESENHE AS PESSOAS QUE VOCÊ CONHECE E LIGUE-AS AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO QUE CADA UMA DELAS JÁ USOU OU AINDA USA:

<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">MAMÃE E PAPAI</p> <div style="border: 1px solid red; height: 80px; width: 100%;"></div>	<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">CARTAS E JORNAIS</p> 
<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">VOVÔ E VOVÓ</p> <div style="border: 1px solid red; height: 80px; width: 100%;"></div>	<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">TELEVISÃO E COMPUTADOR</p> 
<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">IRMÃO OU IRMÃ</p> <div style="border: 1px solid red; height: 80px; width: 100%;"></div>	<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">CELULAR E TABLET</p> 
<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">MELHOR AMIGO</p> <div style="border: 1px solid red; height: 80px; width: 100%;"></div>	<p style="text-align: center; color: blue; font-size: 0.8em;">RÁDIO E TELEFONE</p> 

**Fonte:** Produzido pela autora através da plataforma Canva.