

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

LARISSA DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA,
ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO**

Rio de Janeiro
2025



LARISSA DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, ENSINO DE HISTÓRIA E
INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Paulo Vinícius
Aprígio da Silva

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O48 Oliveira, Larissa da Silva
Educação antirracista, ensino de história e inclusão / Larissa da
Silva Oliveira. - Rio de Janeiro, 2025.

52 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

1. História - Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Inclusão
escolar. 4. Antirracismo. 5. Sequência didática. 6. Transtorno do
espectro autista. I. Silva, Paulo Vinícius Aprígio da. II. Colégio Pedro
II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

LARISSA DA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, ENSINO DE HISTÓRIA E
INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 20 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva
Colégio Pedro II Orientador

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Paulo Antônio Barbosa Fernandes
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro 2025

Aos meus alunos, que me
fizeram acreditar e pensar
nesse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, que me sustentou na condução desse trabalho.

Também agradeço ao meu marido, o qual sempre me deu o apoio necessário, me escutou falar sobre a pesquisa e me incentivou.

Obrigada por ser meu parceiro e não me deixar desanimar.

A toda minha família e amigos, em especial minha mãe, a qual batalhou muito para que eu pudesse ter a possibilidade de sonhar e preparar meus próprios caminhos.

RESUMO

OLIVEIRA, Larissa da Silva.. **Educação Antirracista, Ensino de História e Inclusão**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

A partir dos meus estudos a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a respeito do Ensino de História, fui percebendo o quanto os conteúdos podem tornar-se distantes para estudantes com TEA, em especial quanto exigem a sensibilização dos mesmos. Em contrapartida, as adaptações feitas para alunos público-alvo da Educação Especial inúmeras vezes reduzem-se a corte e colagem ou pintura, sem uma tentativa efetiva de alcançar a reflexão e compreensão do estudante. Nesse sentido, como produto pedagógico decidi construir uma sequência didática, dentro dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, tornando todos os estudantes parte do processo e adaptando alguns materiais, quando fosse necessário. O objetivo é incentivar a reflexão, primeiro no docente, para que também possa construir uma nova sala de aula. Para isso, será utilizado o livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ambos adaptados pelo Chatgpt e revisados pelo professor. A proposta de sequência didática não foi testada, por questões contextuais, mas pode ser aplicada. No entanto ela serve como um ferramenta para inspirar os professores visto que não existe nenhuma sequência didática com esse foco no ambiente virtual. A expectativa é que o trabalho contribua para uma sala de aula mais inclusiva e que respeite as diversidades.

Palavras-chave: inclusão; antirracismo; sequência didática; ensino de história.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Larissa da Silva.. **Educação Antirracista, Ensino de História e Inclusão**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

From my studies on Autism Spectrum Disorder (ASD) and on History Teaching, I realized how distant the contents can become for students with ASD, especially how much they require their awareness. On the other hand, the adaptations made for students of Special Education are reduced numerous times to cutting, gluing or painting, without an effective attempt to achieve the student's reflection and understanding. In this sense, as a pedagogical product I decided to build a didactic sequence within the principles of Universal Design for Learning, making all students part of the process and adapting some materials, when necessary. The goal is to encourage reflection in the teacher first, so he can also build a different space in the classroom. For this, the book Quarto de Despejo by Carolina Maria de Jesus and the Universal Declaration of Human Rights will be used, both adapted by Chatgpt and reviewed by the teacher. The didactic sequence proposal has not been tested, but it can be applied, and used as a tool to inspire teachers since there is no didactic sequence focused on the virtual environment. The expectation is that this paper will contribute to a more inclusive classroom that respects diversity.

Keywords: inclusion; anti-racism; didactic sequence; history teaching.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – OS ESTUDANTES COM TEA E A DIFICULDADE COM A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	20
CAPÍTULO 2 - A LITERATURA COMO ESTIMULADORA DE UMA APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA.....	30
CAPÍTULO 3 - PRODUTO PEDAGÓGICO.....	36
Tabela 1 – Identificação da sequência didática.....	37
Sugestões de adaptações.....	41
Texto Adaptado de "Quarto de Despejo" utilizando o Chatgpt Título: Minha História no Barraco.....	43
Texto adaptado por meio do Chatgpt da Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	46
CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51

INTRODUÇÃO

A experiência de trabalho como mediadora escolar, desde o início da graduação em História na UFRJ, despertou-me o interesse sobre a compreensão da aprendizagem dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Além de perceber como tanto o ensino de História o quanto os conteúdos podem tornar-se distantes para os estudantes de forma geral e ainda mais complexos para estudantes inseridos no espectro autista – mais ainda, de modo específico, as disciplinas de humanas; no meu caso, o ensino de História.

Em vista disso, dediquei a minha monografia à escrita sobre ferramentas e modos para tornar esse ensino mais acessível, pensando em estudantes do Fundamental II, utilizando o 7º ano como base a partir dos conteúdos exigidos pela BNCC e criando sequências didáticas para indivíduos com TEA nos diferentes níveis de suporte¹. As adaptações foram feitas não para engessar o professor e a sua prática em uma caixinha, mas para incentivá-lo a também propor adaptações, por meio do desejo de conhecer cada estudante e pensar um planejamento pedagógico diferente, saindo de uma aprendizagem histórica apenas factual. Partindo desse viés, tenho o entendimento de quanto diversos debates trazidos em sala de aula não são compreendidos por estudantes com TEA, e justifico a minha escolha de produto didático-pedagógico no curso de extensão de Ensino de História do Colégio Pedro II faz parte do PTT1 (Material didático ou instrucional).

O projeto proposto para finalização do curso de extensão é uma sequência didática focada no debate antirracista para estudantes autistas de suporte nível 1, ou seja, aqueles que necessitam de menor suporte, se comunicam verbalmente, mas,

¹ O TEA é classificado em três níveis que consideram o quanto de suporte aquele indivíduo necessita. O nível 1 precisa de pouco suporte, consegue se comunicar de modo verbal; mesmo com suporte pode ter dificuldades, mas isso não o limita nas relações sociais. Os níveis 2 e 3 apresentam características semelhantes, e o que os difere são a intensidade delas. No nível 2 acontecem de forma menor do que no nível 3. Esse nível 3, a pessoa apresenta dificuldade na comunicação verbal e não verbal, na interação social, e apresenta cognição reduzida.

ainda assim, não alcançarão determinadas discussões com facilidade, como é o caso da pauta racial. No entanto, a proposta envolverá toda a turma, pois a atividade utiliza também os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, logo pode abarcar o coletivo e assim para reduzir as distâncias entre professor e estudante, especificamente o com TEA. Isso por basear-se em uma maneira de atingi-lo com essa abordagem e considerar as suas principais dificuldades. Como também, é uma ferramenta para auxiliar esse estudante na socialização.

Por entender que alguns assuntos se tornam ainda mais distantes, acredito que precisamos pensar em maneiras de incluir estudantes que fazem parte de uma minoria social para compreenderem realidades específicas que podem ser vivenciadas pelos próprios ou por pessoas próximas a ele e, dessa forma, conseguir combater o preconceito. Sabe-se que o autismo possui algumas características e uma delas é a dificuldade do autista em ter empatia. Logo, compreender atos preconceituosos e o motivo de eles ferirem é difícil. Por vezes, entender o preconceito que o próprio estudante com TEA sofre é difícil para ele, ainda mais reconhecer outras formas de preconceito que podem ser vivenciadas pelo próprio estudante ou por aqueles considerados diferentes ao seu redor. Entender a compreensão da ironia ou de outras figuras de linguagem torna-se mais complexo. Por isso, é preciso que esse debate seja feito de forma clara e concreta.

Ao longo do processo de aprendizagem e debates, os estudantes poderão se aprofundar em uma história real por meio da leitura do livro “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus. Junto à leitura do livro, também serão lidas e debatidas partes da Declaração Universal dos Direitos Humanos para que se compare a teoria do que é proposto pelo documento com a vida real de Carolina que será apresentada por meio do conhecimento de sua trajetória para além da sua obra. O documento foi escolhido por ser uma fonte inserida na BNCC recomendada para o 9º ano e pela sua relevância histórico-social. Isso é importante, porque já diminui as distâncias. A partir dessa realidade apresentada será estimulada a formação crítica de cada estudante. Essa reflexão será feita de modo coletivo, e todos os indivíduos possuem voz para participar da proposta pedagógica. O mais importante é a colaboração ativa e o estímulo do interesse de todos os alunos, pois o aprendizado é uma engrenagem que não anda sozinha e necessita da ênfase nos estudantes, no que irão absorver, nos seus questionamentos.

Para a adaptação dos documentos a serem usados, a inteligência artificial (IA) pode ser uma ferramenta poderosa para auxiliar professores nesse processo de com textos literários e documentos para estudantes autistas, tornando a leitura mais acessível sem modificar o comprometimento do conteúdo essencial. No caso de Quarto de Despejo a IA pode ser utilizada para simplificar a linguagem, eliminar ambiguidades e organizar informações de forma mais objetiva, garantindo que o texto fique mais claro para alunos que tenham dificuldades com metáforas ou construções sintáticas complexas. Isso também acontece com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, a IA pode ajudar na criação de versões do texto com apoio visual, destacando palavras-chave e organizando os eventos de forma mais estruturada, o que facilita a compreensão para estudantes que se beneficiam de abordagens mais diretas e previsíveis. A IA recomendada para esse processo é o ChatGPT, pois ajuda a adaptar os textos tornando-os mais claros, mantendo seu significado original,

No entanto, o uso da IA nesse processo deve ser acompanhado por um olhar crítico do professor, que precisa garantir que a adaptação mantenha a essência e a força da narrativa original. O professor pode utilizar a IA para gerar diferentes versões do texto e, em seguida, ajustá-las conforme as necessidades específicas de seus alunos, considerando tanto a clareza linguística quanto o impacto emocional da obra. Além disso, a IA pode auxiliar na criação de atividades complementares, como perguntas de compreensão adaptadas, roteiros visuais e materiais interativos que reforcem os temas abordados. Dessa forma, a tecnologia torna-se uma aliada na inclusão, permitindo que estudantes autistas tenham uma experiência literária significativa e acessível.

Não existem registros de sequência didática específica para essa temática com o foco em estudantes com TEA. Assim, é algo inédito para o campo da educação e do ensino de história, em particular.

Além disso, o produto é extremamente necessário visto que cada vez mais os professores encontrarão em sala de aula estudantes autistas e precisarão preparar materiais visando a turma como um todo, ou seja, precisam que o estudante com TEA também compreenda os debates ocorridos em sala de aula.

Além disso, os debates sobre preconceito racial crescem cada vez mais. Nesse sentido, é preciso conscientizar de maneira assertiva para que não surjam

novos casos de preconceito. Compreender o racismo de modo estrutural não é fácil e necessita de diferentes métodos para facilitar a compreensão.

Quanto à viabilidade, o projeto torna-se viável e com baixo custo, pois não demanda de grande investimento material. Isso ocorre porque os trechos de livro e da **Declaração Universal de Direitos Humanos** serão transcritos para serem utilizados. Com isso, o estudante não precisa adquirir nenhum material extra.

A justificativa para esta proposta de trabalho de conclusão de curso está baseada na constatação de que, mesmo com os avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, ainda há muito a ser feito quando se trata da consolidação de práticas pedagógicas realmente acessíveis no cotidiano da sala de aula. No Brasil, documentos como a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) e a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (BRASIL, 2015), garantem o direito à educação inclusiva. No entanto, de forma prática, ainda observamos uma série de desafios relacionados à sua efetivação. Isso ocorre, principalmente, porque o modelo escolar atual ainda tenta uniformizar os processos de ensino e aprendizagem, deixando de lado a diversidade de formas de ser, aprender e se expressar presentes nas salas de aula.

Quando se trata do ensino de História, este apresenta especificidades que podem representar obstáculos significativos para estudantes com deficiência, especialmente aqueles que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA)². A exigência de habilidades como abstração, interpretação de fontes, reconhecimento de diferentes temporalidades e a análise de múltiplos pontos de vista tende a se tornar inacessível quando não existem as mediações ou intervenções pedagógicas adequadas. Essa lacuna é aumentada pela escassez de formações continuadas voltadas para professores da área de Ciências Humanas, no que diz respeito à educação inclusiva, bem como a falta de interesse docente nessas formações e pelo pensamento, ainda presente, de que alunos com necessidades educacionais específicas deveriam ser direcionados

² No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- 2015) o autismo é atribuído à categoria de transtornos de neurodesenvolvimento e recebe o nome de Transtorno do Espectro Autista, utilizado até a atualidade. A respeito da sua definição é considerado um distúrbio do desenvolvimento neurológico, o qual apresenta dificuldades nas áreas sociocomunicativa e comportamental. Sendo este distúrbio manifestado desde a infância.

para tarefas diferenciadas, geralmente mais simples, com baixa carga de conteúdo crítico. Reduzindo o conteúdo pintura e pesquisas com corte e colagem. Elas possuem seu valor, mas não são todos os casos ou todos os conteúdos que devem ser introduzidos ou até explicados integralmente dessa maneira. É possível dentro do Plano de Ensino Individualizado (PEI)³ aumentar o pensamento crítico dos estudantes, considerando as habilidades individuais daquele estudante.

Inspirada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁴, essa proposta busca, também, tornar o ensino de História mais acessível e significativo para todos os estudantes, especialmente para aqueles com Transtorno do Espectro Autista. O DUA foi trazido para a Educação por meio da Ana Paula Zerbato⁵ e é uma abordagem pedagógica que propõe o planejamento de atividades considerando, desde o início, as diferentes formas de aprendizagem, de comunicação e de engajamento com os conteúdos. O que significa a oferta de múltiplas formas de apresentação as informações (como textos, imagens, vídeos), diferentes modos de participação e variadas maneiras de expressão do que foi aprendido. Ao aplicar esses princípios, o professor não precisa adaptar o conteúdo depois que surgem as dificuldades — ele já constrói seu planejamento prevendo as diversidades da turma. Todos se beneficiam: os estudantes se sentem mais motivados e incluídos, e o docente desenvolve práticas mais sensíveis, criativas e eficazes, tornando o processo de ensino mais justo e acolhedor para todos.

Nesse sentido, a prática em sala de aula mostra que estudantes autistas,

³ O PEI é o Planejamento Individualizado do Ensino, ou seja, propõe atividades específicas para determinado estudante, considerando suas habilidades prévias e as que precisam ser desenvolvidas, a idade, nível de escolarização já alcançado e progressos em curto, médio e longo prazo” (GLAT, VIANNA; REDIG, 2012, p. 84). Por meio desse documento, é possível individualizar e pessoalizar os mecanismos de ensino (MARIN et al, 2013), já que nele são registradas todas as ações necessárias para que o educando possa se desenvolver percorrendo seu ritmo próprio.

⁴ O termo “desenho universal” teve origem na Arquitetura - pensando na criação de ambientes físicos acessíveis a todos - mas a partir da década de 1990, um grupo de pesquisadores norte americanos do CAST (Center for Applied Special Technology), liderados por Anne Meyer e David Rose, começaram a difundir a concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING), visando a melhoria do processo educacional como um todo.

⁵ Ana Paula Zerbato é professora e pesquisadora na área de Educação Inclusiva, com ênfase na formação docente e práticas pedagógicas acessíveis. Seus estudos destacam o DUA como uma abordagem fundamental para construção de ambientes educacionais que correspondam à diversidade dos estudantes, favorecendo equidade e participação de todos no processo de aprendizagem.

quando apoiados por estratégias acessíveis, metodologias ativas e recursos concretos, não apenas conseguem se envolver com os conteúdos de História, como também participam das discussões. Quando suas formas de aprender são respeitadas, eles conseguem desenvolver habilidades sociais, cognitivas e críticas. Isso aponta para o fato de que uma escola mais inclusiva e democrática é possível — e necessária.

A experiência adquirida ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional como mediadora escolar foi fundamental para compreensão dessas necessidades. Atuei diretamente com estudantes autistas de diferentes níveis de suporte, observando de perto os desafios enfrentados diante de práticas pedagógicas pouco flexíveis, uso restrito de recursos visuais e ausência de estratégias que conectem o conteúdo às vivências e interesses dos alunos. Em muitos casos, a barreira não estava apenas na capacidade do estudante de compreensão do conteúdo, mas sim na forma como era para ele apresentado. Essa constatação reforça a importância de um ensino que seja sensível às singularidades, que considere o diagnóstico, mas vá além dele, identificando, também, as potencialidades e os interesses de cada sujeito envolvido.

Assim sendo, entendo que essa proposta surge como uma resposta direta a uma demanda que pude verificar atuando no campo da docência: construir uma ferramenta didática que permita a participação ativa de estudantes autistas nível 1 de suporte nas aulas de História com conteúdo sobre a questão do racismo respeitando suas formas de pensar e se comunicar. Essa proposta é apenas para iluminar possibilidades ao professor, não prendê-lo em uma forma.

A base teórica do projeto se apoia em autores que refletem sobre o fazer docente e a importância de estar em constante movimento. Donald Schön, por exemplo, ao falar sobre o professor reflexivo, destaca como é essencial que o docente observe suas práticas e as respostas dos alunos para poder melhorar continuamente. Já Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (MONTEIRO, PENNA, 2011, p.194) defendem, em suas reflexões sobre o ensino de História, que os conteúdos devem dialogar com o cotidiano dos alunos, com suas vivências e contextos sociais. Por fim, Flávia Caimi (CAIMI, 2020, 00:33:18) reflete que para “ensinar História para João é preciso conhecer o conteúdo, saber ensinar e entender quem é o João”. Nesse caso, pensando em João como estudante autista, isso significa respeitar seu jeito de aprender e adaptar a prática para que

ele realmente se envolva.

A literatura pode ser uma grande aliada para tornar o ensino mais concreto, afetivo e crítico. Autoras como Heloísa Faria Cruz e Maria do Rosário Peixoto (CRUZ; PEIXOTO, 2009) mostram que livros literários ajudam a discutir temas como memória, desigualdade, racismo e direitos humanos. Por isso, a proposta de comparar trechos da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, com artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é uma forma de trabalhar o conteúdo histórico de maneira mais sensível e próxima dos alunos, como também propõe Zabala ao falar sobre a importância de práticas educativas contextualizadas.

A escolha por utilizar a Inteligência Artificial como ferramenta para simplificação linguística de trechos, com apoio do ChatGPT, justifica-se pela necessidade de oferta de materiais mais acessíveis linguística e cognitivamente, especialmente para estudantes com TEA de nível 1 de suporte. Essa ferramenta não substitui o trabalho docente, mas amplia as possibilidades, oferecendo ao professor maior capacidade de adaptação textual conforme o perfil de sua turma. A proposta também inclui o uso de recursos visuais, fichas de compreensão, jogos e debates guiados, que auxiliam na concretização dos conteúdos e promovem maior envolvimento dos estudantes.

Por isso, busco, neste trabalho, integrar a acessibilidade com a construção de senso crítico. Mais do que adaptar minimamente, a ideia é criar um ensino realmente inclusivo, participativo e transformador — uma aprendizagem com sentido para os envolvidos. Isso fortalece tanto a aprendizagem dos estudantes com TEA quanto a formação cidadã de todos os alunos da turma.

CAPÍTULO 1 – OS ESTUDANTES COM TEA E A DIFICULDADE COM A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

1.1 Da abordagem médica à compreensão do Transtorno do Espectro Autista: uma perspectiva histórica e clínica

A área dos estudos do Transtorno do Espectro Autista está cada vez mais consolidada tanto nas abordagens próprias nos referenciais médicos, quanto nas suas reverberações na construção teórica e no fazer prático do cotidiano escolar, e por isso, as percepções da vivência deste educando específico em sua realidade. É consolidado que o comprometimento no campo das sociabilidades é um dos sinais mais proeminentes, e persistentes, ao longo dos anos de vida da pessoa autista, inclusive sendo considerado um dos pontos centrais para o diagnóstico. Tal informação baseia a argumentação de um dos capítulos do livro “Autismo, educação e transdisciplinaridade”, (SCHMIDT, 2014), organizado por Carlo Schmidt, o qual contém capítulos escritos por diferentes profissionais da saúde. Este capítulo foi escrito pelo próprio organizador do livro, Doutor em psicologia. Embora esse traço seja real, acaba servindo de estereótipo para todos os autistas. Assim, quando alguém com autismo não apresenta grandes dificuldades de socialização, é comum escutar questionamentos a respeito do estudante autista por apresentar uma interação social mais semelhante ao grupo. Por outro lado, se um estudante é mais reservado, tende-se a atribuir sua introspecção a algum transtorno, como o TEA.

A ideia de associar o autismo à características negativas, por vezes está relacionada a uma das primeiras definições sobre o TEA, ainda que os estudos sobre o tema já sejam avançados e constatem a diversidade dentro do espectro. Cientificamente, o termo “autismo” foi usado para denominar os sintomas negativos da esquizofrenia⁶ como o embotamento afetivo, ou seja, a falta de expressão emocional, sendo para ele apenas a perda de contato com a realidade. Embora o termo tenha sido utilizado nesse primeiro momento, o que nomeamos como autismo hoje só recebeu esse nome ligado ao sentido de se relacionar como um tipo clínico e não sintoma da esquizofrenia cerca de 29 anos mais tarde, com os estudos feitos pelo

⁶ Transtorno mental crônico que afeta como a pessoa sente, pensa e se comporta. Causa mudança na percepção da realidade, como alucinações.

psiquiatra Leo Kanner em 1943 e do pediatra Hans Asperger em 1944 (SCHMIDT, 2014).

Por meio dos estudos do psiquiatra foi realizada a observação clínica de 11 crianças para constatar a síndrome autística, nome dado por ele. Com isso, conseguiu diferenciar o autismo da esquizofrenia pela possibilidade do diagnóstico na infância, logo, pelo aparecimento precoce dos sinais. Um exemplo seria o fato do bebê não se aconchegar quando é pego no colo de um adulto, demonstrando que não percebe esse fato. Ou, durante um diálogo a criança não olhar nos olhos para conversar, não responder no momento que é chamada pelo nome. Descrevendo dois sintomas principais e perceptíveis: a solidão e o jeito imutável. Segundo a Doutora em psicologia clínica Luisa Ferreira, em seu artigo “Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas”, pode-se observar outros sinais percebidos pelo Kanner:

Para Kanner, o autista busca evitar ou ignorar tudo o que vem do exterior e tudo aquilo que produz algum tipo de mudança no mundo externo é vivido como intrusivo. Outros sintomas também foram observados por Kanner como olhar ausente, estereotípias, ausência do apelo ao outro, angústia, além de diversos problemas concernido à linguagem. Muitas crianças, por exemplo, utilizavam uma linguagem que Kanner qualificava como “de papagaio”, reproduzindo o que acabavam de escutar do outro. Outro exemplo é a não inversão dos pronomes pessoais; quando a criança demandava alguma coisa para si mesma. Assim o autista dizia por exemplo “você quer comer” ao invés de “eu quero comer”. Dessas 11 crianças estudadas por Kanner, 3 permaneceram sem falar e 8 adquiriram uma capacidade de falar, mas de uma maneira bem particular, descrita como uma fala não utilizada para se comunicar com o outro (FERREIRA, 2018, P.112-113).

Simultaneamente aos estudos de Kanner, o pediatra Asperger, era psiquiatra também e em 1944 publica seus estudos a respeito da “personalidade autística” descrevendo sintomas semelhantes aos que Kanner constatou. Seu trabalho foi pouco reconhecido no cenário internacional até 1970 e 1980, mas depois passou a nomear o transtorno em manuais diagnósticos e publicações clínicas. Nesse estudo, ele observou mais de duzentas crianças com o traço principal de dificuldade na interação social no período de 10 anos. Durante esse estudo, outros sinais aparecem.

Outros traços são observados como a extrema racionalidade da marcha, o olhar periférico, a dificuldade de compreender as emoções, a imutabilidade e a resistência à mudança. Ele observa também assim como Kanner o fez, a existência de autistas que apresentam uma inteligência excepcional e que

pode coexistir num sujeito o diagnóstico de debilidade e autismo, sendo, portanto, diagnósticos diversos. Embora não se estenda sobre o tratamento, Asperger recomenda o estabelecimento de um contato gradual com a criança e a importância de uma educação especializada. (FERREIRA, 2018)

Posteriormente, essas publicações adquiriram grande relevância para a literatura científica, mas tentaram explicar o autismo de maneira homogênea. Sendo assim, as hipóteses levantadas buscavam relacionar a incapacidade parental e o autismo do filho. Sendo essa argumentação aceita sob influência da perspectiva freudiana na psicanálise que se manteve hegemônica até 1970 (Rapin, 2005). À medida que os estudos sobre o tema cresciam, a responsabilidade parental aumentava, principalmente das mães, pois nos estudos realizados pelo psicólogo Harlow no ano de 1962 afirmava-se que o emocional era superior à natureza no desenvolvimento. Logo, se aquele indivíduo fosse cuidado de modo contínuo, isso era um fator mais importante que o biológico. Nesse sentido levantou-se a ideia de ausência dos cuidados maternos para explicar o autismo, realizando intervenções cujo foco era a mãe e não o indivíduo (SCHIMIDT, 2014).

Ao longo dos anos, os estudos aumentaram cada vez mais. Podendo ser divididos nos pesquisadores que defendiam os pais como culpados e os filhos como vítimas. Outro grupo de pesquisadores defendia que a causa era a falta de cuidado dos pais de uma criança que já era deficiente, mas o quadro se agrava devido ao descaso parental. E o terceiro grupo que definia o autismo a partir da origem neurológica. Para verificar qual corrente estava correta foi realizada uma pesquisa por Marion DeMyer no ano de 1972, com 96 famílias, a respeito dos cuidados e práticas infantis com crianças com autismo para se certificar das singularidades nas interações das famílias com pessoas autistas. Ao final da pesquisa, a conclusão é de que a interação parental não era a responsável, já que ela não era reduzida quando comparada a outros grupos. Também constatando modificações eletroencefalográficas, isso significa uma mudança neural nos exames. Esse exame é realizado atualmente como biomarcador para diagnosticar de modo precoce o quadro do que denominamos hoje como TEA (DICKINSON, 2019).

Pouco a pouco, a hipótese da responsabilidade parental começa a ser questionada e o autismo é classificado como síndrome comportamental. No ano de 1980, inicia-se uma tentativa de unificar o diagnóstico devido a variedade de estudos realizados desde a definição do termo até o período mencionado. Nesse momento é

criado um manual de classificação pela OMS e o diagnóstico é feito através de três principais características: a interação social e empática; a imaginação e comunicação e a resistência comportamental (GOERGEN, 2014). Entretanto, estudos explicitaram as diferenças entre os autistas. Assim, pode-se enxergar pela primeira vez que existe pluralidade e diferenças dentro do grupo. Logo, existiam pessoas que eram afetadas em todas as áreas mencionadas, mas outras que não possuíam mudanças em todas. Além de diferentes habilidades.

Com os diversos avanços nas pesquisas, o autismo começa a ser enxergado como um espectro de conjunturas múltiplas ao invés de um quadro homogêneo e sem espaço para diferenciação. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 2015) o autismo é atribuído à categoria de transtornos de neurodesenvolvimento e recebe o nome de Transtorno do Espectro Autista, utilizado até a atualidade. A respeito da sua definição é considerado um distúrbio do desenvolvimento neurológico, o qual apresenta dificuldades nas áreas sociocomunicativa e comportamental. Sendo este distúrbio manifestado desde a infância.

O sinal mais visível continua sendo o déficit social, por isso é um dos pontos centrais da pessoa autista. Características como dificuldade no reconhecimento facial, falhas na atenção compartilhada e na comunicação não verbal (MUNDY ET AL., 2009) auxiliando no diagnóstico precoce.

Mesmo que os estudos tenham avançado e o conhecimento acumulado tenha crescido de forma diretamente proporcional, ainda não existe um marcador biológico inquestionável para a síndrome. Logo, faz-se necessária a avaliação clínica, já que o biomarcador a partir das alterações eletroencefalográficas não garante uma verificação indiscutível.

1.2 *Desafios no ensino de História para estudantes com TEA: limitações, potencialidades e o papel do professor reflexivo*

Partindo da ótica clínica, as pesquisas sobre o TEA hoje são muito avançadas. No meio social, existem diversas mudanças garantidas por lei, como espaços com assentos prioritários para pessoas autistas, benefícios governamentais e assim, também, acontece no ambiente escolar por meio do direito a mais tempo de prova,

avaliações adaptadas, mediador etc. Tudo isso é reflexo do processo vivido pela sociedade brasileira, a qual passou a avançar nos debates sobre os direitos políticos das pessoas com deficiência, que deixaram de ser vistas sob a ótica do cuidado familiar e do viés caritativo, para serem inseridas nas discussões sobre justiça social e política pública.

Por isso, enfatizando a questão educacional ao longo das últimas décadas, uma série de debates e questionamentos nortearam o cenário sobre acessibilidade, educação especial e inclusão no Brasil e no mundo. Após uma longa história de silenciamento e segregação, finalmente, a promulgação da Constituição de 1988 passou a dar visibilidade à luta por acessibilidade em diversas áreas de atenção, incluindo o campo da educação.

A partir da década de 1990, uma série de conferências e documentos internacionais, também ajudaram a impulsionar ações voltadas para esse tema, incentivando diversos países a aderirem aos princípios da educação inclusiva⁷. No Brasil, destacaram-se algumas normativas legais desde o final do século XX: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015).

Esses marcos normativos, especialmente a partir da LBI, passaram a privilegiar o entendimento sobre a exclusão a partir de uma perspectiva contextual, dando destaque para as barreiras sociais que impedem a plena acessibilidade, em diálogo com a condição orgânica dos indivíduos. Nesse sentido, o foco deixou de ser apenas a “cura” ou “reabilitação” das pessoas com deficiência, para identificar as possibilidades de acessibilidade oferecidas pela sociedade.

Expandindo essa discussão, especialmente para o âmbito *educacional*, nota-se que os direitos garantidos por lei são o início de um processo, pois a promoção de práticas pedagógicas inclusivas é um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro que se pretende um ambiente de aprendizagem equitativo. A

⁷ Dentre os principais marcos internacionais destaca-se: a Declaração Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jontien – 1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD – 2006).

busca por esse objetivo perpassa por uma série de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais para garantir o acesso, a permanência, a participação e o efetivo aprendizado de estudantes público-alvo da educação especial. Sendo assim, é necessário levar em consideração não apenas adequações nos componentes curriculares e nas metodologias de ensino, mas, pensar no estudante enquanto indivíduo e nas suas características próprias. Tentando ao máximo tornar aquele estudante como parte do grupo e não separá-lo do todo. Após dez anos da criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é possível vislumbrar a crescente demanda dos docentes em lidar com contextos educacionais cada vez mais diversos, o que inaugura novos desafios a procura de caminhos possíveis para adequar os processos de ensino a essa realidade.

Com isso, o quadro visto dentro do ambiente escolar é, na maior parte das vezes, limitado ao ato de matrícula dos alunos com necessidade *educacionais* específicas em classes regulares, sem que haja qualquer outra transformação ou adequação do ambiente *educacional* visando a garantia de sua real participação e aprendizagem. Neste cenário, é possível perceber a dificuldade dos professores em incluir, de modo efetivo, seja pela falta de conhecimentos oferecidos na formação básica ou o desinteresse em dominar esta temática. Muitas vezes acreditam que é trabalhoso demais e optam por uma inclusão focada em trabalhos individualizados, sem pensar no estudante público- alvo da educação especial agindo de forma coletiva.

Como estratégia possível para auxiliar na superação dessa realidade, vieram à tona os estudos sobre Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Ainda que termo “desenho universal” tenha tido origem na Arquitetura, por meio de espaços físicos acessíveis a todos - em 1990, um grupo de pesquisadores norte-americanos do CAST (**Center for Applied Special Technology**⁸), começaram a estudar a ideia do Desenho Universal para a Aprendizagem (*Universal Design for Learning*), visando a melhoria do processo educacional como um todo. Ela passou a ser utilizada com o objetivo de auxiliar na remoção de barreiras para conhecimento, possibilitando a criação de metodologias mais acessíveis a todos os indivíduos, independentemente de qualquer condição de deficiência.

A ideia central era promover diferentes formas de engajamento (motivação),

⁸ Conferir: **CAST (Center for Applied Special Technology)**. Universal Design for Learning Guidelines. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>.

apresentação dos conteúdos e formas de ação/expressão para os estudantes, condizentes com a diversidade de realidades, de interesses, de comportamentos e de conhecimentos. Partindo de uma perspectiva menos adaptativa sobre a Educação Especial e focado em uma abordagem policêntrica, o DUA passou a ser compreendido como uma estratégia metodológica que tem por objetivo diversificar as formas de apresentação, motivação e expressão para atingir a multiplicidade das formas de se aprender. Ele não busca uniformizar e criar uma aula que “serve para todos”, mas sim, ampliar as possibilidades de exploração de um mesmo conteúdo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma abordagem que orienta o planejamento de práticas pedagógicas a partir da identificação e da consideração das diferenças dos alunos, reconhecendo-as como parte do processo de ensino e aprendizagem. A proposta do DUA é planejar desde o início ambientes, recursos e estratégias acessíveis, eliminando barreiras e promovendo a aprendizagem para todos. (ZERBATO ET AL., 2021, P. 8)

Alguns estudos, como o de Ana Paula Zerbato (2018), ratificam o DUA como uma estratégia possível para diminuir as desigualdades perpetuadas pelo currículo e por uma tradição verbalista do processo educativo. A autora aponta, por exemplo, que, cerca de 80% dos alunos público-alvo da Educação Especial, não necessitam de modificações profundas na estrutura curricular, mas sim de abordagens pedagógicas e metodológicas mais universais. A ideia é realizar uma abordagem proativa no planejamento educacional, considerando as necessidades do estudante desde o início a fim de minimizar dificuldades futuras, tendo a ideia de antecipar a diversidade dos estudantes.

Somado à ideia anterior, de acordo com Flávia Caimi (2009, p.71) em “O que precisa saber de História?”, para ensinar História ao aluno X é necessário saber de ensinar, do conteúdo abordado e sobre o estudante X, como citamos anteriormente. Nesse contexto, afirma que é necessário conhecer os conteúdos históricos, historiografia, discussões acadêmicas relevantes, simultaneamente possuir conhecimentos docentes, compreender a didática e o currículo, mas ao mesmo tempo conhecer o estudante, suas experiências, contextos socioculturais e formas de aprender. O acúmulo do conhecimento acadêmico não faz um bom professor, se o público não compreende e não é atingido, se a prática pedagógica não é didática e vice-versa. É fundamental que o docente consiga administrar esse tripé formado pelo conhecimento específico do conteúdo, didática e conhecimento dos estudantes. Os

exemplos utilizados em sala precisam fazer sentido a fim de facilitar a compreensão do estudante e não criar uma barreira.

Conhecer o aluno significa reconhecer sua história, seus saberes, seus valores e sua forma de ver o mundo. É a partir desse universo que o ensino de História pode se tornar significativo, pois considera o sujeito como alguém que também produz sentido sobre o passado (CAIMI, 2007, p. 41).

Importante ressaltar que quando a autora faz essa afirmação, não está discorrendo necessariamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A escrita dela é independente de quem é o estudante, porque é dessa forma que cada estudante deve ser visto. O laudo é um auxílio para que mudanças sejam feitas, se necessário. Mas as modificações não podem ser iguais apenas pelo laudo, faz-se necessário analisar individualmente cada caso. A partir dos elementos anteriormente citados, tem-se a intenção da construção de uma sequência didática capaz de integrar ao coletivo das turmas os estudantes que se enquadram na educação especial, com ênfase nos estudantes com TEA nível 1 de suporte.

O estudo de Flávia Caimi busca diminuir as distâncias entre professor, conteúdo e estudante. Quando se conhece o estudante, seus interesses, é possível tornar o conteúdo, bem como a sala de aula mais atrativa. Por meio desse processo as fronteiras são diminuídas, conceito abordado por Ana Maria Monteiro e Fernando Araújo Penna (MONTEIRO ET AL., 2011, P.193) em “Ensino de História: saberes em lugares de fronteira”. Nesse quesito, a fronteira seria o local onde a aprendizagem acontece, no entanto para que ocorra faz-se necessário a interseção entre diferentes saberes e práticas, pois caso não ocorra assim é apenas a transmissão do conhecimento.

Monteiro (2011, p. 203) argumenta que o ensino de História não deve ser visto como transmissão de conhecimento acadêmico, mas um processo que engloba a negociação dos saberes dos professores, saberes dos estudantes e os saberes escolares. Com isso, reconhece a importância das experiências e contextos vivenciados pelos estudantes para uma abordagem pedagógica mais adequada, significativa e contextualizada.

Como também, a autora destaca a relevância da retórica no ensino de História, a importância dos recursos como: comparações, metáforas e analogias para facilitar o entendimento dos estudantes acerca dos conteúdos. Essas estratégias são essenciais para aproximar os saberes acadêmicos dos saberes do dia a dia, tornando

a sala de aula um local de aprendizagem efetiva. A partir desses recursos, as distâncias são negociadas.

A escola é, pois, um lugar de fronteira: espaço de encontros e desencontros, de diferenças e conflitos, onde se produzem identidades, se constroem saberes e se exercem poderes. Lugar de travessias, de negociações e disputas, em que se articulam múltiplos discursos e práticas sociais (MONTEIRO, 2003, p. 67).

A perspectiva do lugar de fronteira retira do professor a responsabilidade de ser o transmissor do conhecimento e o coloca no lugar de aprendizagem. Inserido na fronteira, ele pode trocar, reconhecer as diferenças e produzir saberes por meio da interação entre professores, estudantes e os diversos ambientes escolares.

A prática profissional docente reflexiva (SCHÖN, 1987) é essencial, já que a visão crítica sobre a sua própria prática contradiz a visão de que o conhecimento teórico deve ser simplesmente aplicado sem considerar a prática, o contexto vivenciado, e a pluralidade da sala de aula, pois essa postura inviabiliza a complexidade e a imprevisibilidade da sala de aula. Por isso, o professor reflexivo é aquele que não aplica teorias já previamente esquematizadas, mas reflete sua própria prática e a adapta. Essa reflexão pode acontecer durante a ação, modificando a maneira de explicar um conteúdo ao perceber que os estudantes não estão entendendo e na reflexão sobre a ação, no momento que o professor pensa após a aula no que funcionou ou não para planejar melhorias.

Segundo a ideia de Schön, e inserindo na temática abordada, no caso de estudantes com TEA, o percurso a ser trilhado é de os professores entenderem as especificidades de um estudante autista por meio de estudos sobre o tema e por isso repensam na aula, nas atividades a serem realizadas, os exemplos utilizados, de modo que aquele estudante também seja contemplado e visto como parte da turma, pois ele é parte integrante do corpo discente. E assim, os docentes conseguem olhar cada estudante de forma individual, mas também considerar a turma. Entendendo o diagnóstico, mas compreendendo as especificidades de cada indivíduo e se permitindo conhecer o estudante, seus interesses, suas individualidades, formas de incluí-lo. O conhecimento do diagnóstico é essencial, mas para ampliar o conhecimento, nunca para limitar a visão do professor sobre o estudante. Por isso, faz-se necessário ser um professor reflexivo para tomar as decisões necessárias durante a prática e saber modificá-las sempre que existir necessidade.

Portanto, Donald Schön ao abordar o conceito do professor reflexivo, rompe com a lógica tecnicista e destaca a importância da reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, como forma de construir um saber coletivo e retirar a centralidade da produção do conhecimento no professor. Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de lugar de fronteira que representa o encontro entre teoria, prática, saberes acadêmicos e saberes da experiência, bem como a tensão entre eles. Flávia Caimi (2015, p.106) contribui com essa discussão ao defender que o professor precisa articular o saber ensinar, o conhecimento do estudante e a compreensão do conteúdo. É nessa junção que a aprendizagem ocorre de modo significativo. Sendo necessário que o docente reconheça a diversidade presente na sala de aula como dado importante para a prática pedagógica.

O conhecimento que os profissionais trazem à sua prática não pode ser descrito apenas em termos de conhecimento técnico. Eles sabem mais do que dizem, e mostram saber por meio de sua ação. O professor reflexivo é aquele que pensa sobre sua prática enquanto ela acontece e após sua ocorrência, reconstruindo significados e aprendendo continuamente (SCHÖN, 2000, P. 19).

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como ferramenta que embasa a ação reflexiva e inclusiva do professor, ao propor estratégias de ensino que consideram desde o planejamento às múltiplas formas de engajamento, representação e expressão dos estudantes. Assim, formar o professor como sujeito reflexivo também é prepará-lo para pensar em diferentes ambientes de aprendizagem acessíveis e criar um meio de respeitar as diferenças, incluir e promover uma educação efetivamente inclusiva.

CAPÍTULO 2 - A LITERATURA COMO ESTIMULADORA DE UMA APRENDIZAGEM ANTIRRACISTA

A literatura possui uma grande influência na construção de conhecimento dos estudantes, principalmente quando está interligada à abordagens críticas, como é o caso da sensibilização contra o racismo. Nesse contexto, funciona como estímulo para ressignificar conceitos inadequados e ponto de partida para estimular o pensamento crítico.

De acordo com Antônio Carlos Zabala em **A prática educativa: como ensinar**, o ensino deve ultrapassar a transmissão de conhecimentos e torna-se um processo ativo de construção de sentido, na qual o estudante é mediador e protagonista na aprendizagem. Com isso, faz-se necessário a contextualização dos conteúdos e o auxílio do professor no desenvolvimento do pensamento crítico para embasar a discussão proposta, pois para que a aprendizagem seja ativa a experiência prévia do estudante deve ser considerada.

Complementarmente, Heloísa Faria Cruz (2009, P. 265) ressalta a importância da memória social e da literatura na compreensão crítica do passado. De modo prático, ela defende a utilização de textos literários que retratam realidades vividas, um exemplo que se encaixa é o **Quarto de Despejo** de Carolina Maria de Jesus, para aproximar os estudantes das realidades distantes para muitos ou silenciadas, possibilitando um ensino com ênfase em uma educação com princípios antirracista e a favor dos direitos humanos. A partir dessa perspectiva, esse capítulo propõe refletir como a literatura, integrada ao ensino de História, pode promover a formação crítica e ética dos estudantes.

2.1 A transdisciplinaridade e memória como recursos fundamentais na criação da sequência didática

Ensinar é um processo reflexivo e dinâmico, trazendo concretude e vivência prática para a sala de aula (ZABALA, 1998). Esse pensamento traz a ideia de que a aprendizagem é construída pelo próprio estudante de modo ativo, fazendo-se necessário utilizar seus conhecimentos prévios adquiridos em sala de aula, como também a bagagem cultural deste indivíduo. Nesse sentido, o autor afirma que “ensinar

não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar as condições para que o aluno possa construí-los” (1998). Com isso, por meio de um viés construtivista, no qual a aprendizagem é construída em conjunto com o estudante e não se dá de cima para baixo, naquele ideal do docente como transmissor do conhecimento, Zabala divide os conteúdos em três categorias: os conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais estão ligados a aspectos teóricos, como informações, leitura de dados, fatos e conceitos. Esses são estimulados e aprendidos por meio da exposição oral, leitura e pesquisas. Já os conteúdos procedimentais relacionam-se ao saber fazer, ou seja, as habilidades que envolvem aplicar o conhecimento de modo prático. Alguns exemplos seriam: como encontrar informações no texto, ensinar a produzir um resumo ou aprender a analisar criticamente uma fonte. Essas habilidades são adquiridas por meio da prática, através de exercícios que explorem-as e o professor como mediador para orientar esse processo. Por fim, os conteúdos atitudinais estão ligados aos valores e normas sociais, os quais podem promover a ética, por meio do respeito à opinião, sendo construídos pela convivência e aprendidos de modo prático na vivência cotidiana dentro e fora do ambiente escolar. Um exemplo seria debates em sala de aula para que as opiniões possam ser escutadas, além de auxiliar os discentes a dissertar sobre sua forma de enxergar o mundo.

Para explorar a classificação do conhecimento, Zabala concretiza seu pensamento com a defesa da criação de sequências didáticas que permitam que o estudante seja inserido em situações significativas de aprendizagem e não atividades sem integração ou desenvolvimento contínuo, com o objetivo de construir uma sequência pedagógica lógica. Isso é essencial porque evita a fragmentação do ensino, tornando-se uma ferramenta indispensável para promover situações de aprendizagem contextualizadas e com sentido efetivo. Nesse sentido, a proposta de sequência didática apresentada será detalhada no capítulo seguinte, sendo essa a expressão prática da reflexão docente da aprendizagem com intencionalidade pedagógica como orientadora do trabalho educacional.

A sequência de atividades deve estar organizada de tal maneira que favoreça a construção do conhecimento pelo aluno, respeitando seu ritmo e partindo de seus conhecimentos prévios. (ZABALA, 1998)

A sequência didática é uma forma de planejar e organizar propositalmente a aprendizagem e contribuir significativamente para a prática docente ao favorecer a

execução dos objetivos práticos previamente estabelecidos. Essa prática relaciona-se ao conceito da aprendizagem como um processo, conforme defendido por Zabala (1998), ao afirmar que a organização sequencial do planejamento permite que o estudante percorra diferentes fases da aprendizagem, começando na exploração inicial e progredindo até a sistematização desse conteúdo. Com a sequência didática, o professor consegue enxergar o conteúdo com um olhar amplo e analisar melhor como trilhar esse caminho. Tal estrutura também favorece a avaliação contínua, possibilitando os ajustes das estratégias metodológicas pensadas pelo professor ao longo do percurso e integrando os três tipos de conteúdo existentes: conceituais, atitudinais e procedimentais.

Complementando essa abordagem, Heloísa Faria Cruz e Maria do Rosário Cunha Peixoto destacam a memória como o ponto de partida para a reflexão docente. À partir dessa perspectiva, professor é convidado a refletir e revisitar suas experiências profissionais e pessoais, promovendo um processo de autoanálise que contribui ativamente para reflexão da sua própria prática pedagógica. A partir disso, os docentes identificam padrões que atrapalham sua atuação em sala de aula e esse processo de autoanálise modifica sua prática, ressignificando-a.

Exemplificando essa lógica, um professor pode recordar que aprendeu História de forma conteudista e, partindo dessa lembrança refletir modos de ensinar usufruindo de uma abordagem mais investigativa.

A utilização da memória como categoria de análise no processo formativo permitiu que os professores refletissem sobre suas próprias trajetórias escolares e práticas pedagógicas, reconhecendo as permanências e rupturas que marcaram sua formação e atuação, o que os levou a repensar suas concepções de ensino. (CRUZ ET AL., 2009)

Além disso, a memória é mobilizada como fonte histórica dentro do ambiente escolar. Os documentos, relatos orais e escritos constituem instrumentos essenciais para a prática do Ensino de História, pois essa abordagem permite dar sentido, nomes e sentimentos ao que foi vivenciado. Dessa forma, atribuem subjetividade e pertencimento dos estudantes com o conteúdo. Nesse contexto, utilizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos como fonte formal para análise, aliada ao livro Quarto de Despejo, permite ao professor articular literatura e história a partir de uma narrativa real, escrita por uma mulher invisibilizada socialmente. Essa escolha possibilita o enfrentamento da história tradicional marcada por silenciamento e ausências,

inserindo novas vozes com novos sujeitos históricos protagonistas.

A utilização pedagógica da memória é um recurso importante para analisar as lacunas da historiografia tradicional e promover um novo ensino da História, sem construir uma história única (ADICHIE, 2019), mas construir novos olhares, ampliando os horizontes para além da visão eurocêntrica. A escolha e valorização de novos protagonistas históricos favorece a reconstrução dos saberes e amplia as possibilidades de leitura crítica da realidade. Ademais, a seleção de fontes faz parte de uma perspectiva de educação transdisciplinar articulando história e literatura, cruzando fronteiras das disciplinas criando pontes de diálogo.

Desse modo, compreender-se que a sequência didática representa um instrumento eficaz para abordar a memória de forma pedagógica. Portanto, ela é um elemento ativo para construção e reconstrução de práticas e aprendizagens mais conscientes e reflexivas.

2.2 - *A obra Quarto de Despejo e a Declaração Universal dos Direitos Humanos utilizadas como fonte histórica no processo de aprendizagem*

A trajetória que Carolina percorreu foi a seguinte: nasceu no ano 1914 em Minas Gerais, vivia em situação de pobreza, por isso frequentou a escola por apenas dois anos. Por meio da migração, ela veio para a cidade de São Paulo, onde passou a viver na favela, sustentando-se como catadora de papel e materiais recicláveis. Simultaneamente, utilizava seu diário para registrar o seu cotidiano na favela e os desafios vivenciados.

A escrita de Carolina, foi profundamente atravessada pela sua realidade. Enquanto mulher preta e de baixa renda, configura-se como um testemunho direto das desigualdades sociais e da ausência de direitos fundamentais, sendo também uma forma de resistência frente ao silenciamento imposto às mulheres negras periféricas, o qual deixa marcas até hoje.

O livro **Quarto de Despejo: diário de uma favelada** (1960), foi publicado a partir da intervenção do jornalista Audálio Dantas, que reconheceu a importância dos textos de Carolina. Seu destaque ocorreu principalmente por ser a primeira obra escrita sobre a favela com o olhar de uma moradora dela. A obra alcançou grande repercussão no Brasil e no mundo inteiro, sendo traduzida para mais de diversos

idiomas. Atualmente, Carolina Maria de Jesus é reconhecida como uma das mais importantes escritoras brasileiras e sua produção ultrapassou não se concentrou apenas na autobiografia, mas conquistou uma importância histórica, social e política.

Além de Quarto de Despejo, Carolina publicou outras obras relevantes, como **Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada** (1961), em que narra sua experiência fora da favela. Também livros que revelam sua sensibilidade poética, como **Provérbios**. Sua escrita permanece atual e auxilia a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, o racismo estrutural e a condição feminina no Brasil.

Em relação à escolha da obra para ser usada em sala de aula, deu-se devido a importância e a continuidade das realidades descritas. Para a escolha dos trechos da obra sugeridos na sequência didática, explicada no próximo capítulo, procurou priorizar os trechos que tratam de questões relacionadas à fome, à moradia precária, ao racismo, à desigualdade de gênero e à exclusão social de modo mais explícito. Além disso, considerou-se o potencial de adaptação textual para facilitar a leitura e a compreensão por parte de toda a turma, sem invisibilizar os estudantes autistas, conforme os princípios do **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. A escrita de Carolina Maria de Jesus oferece elementos concretos que permitem a elaboração de reflexões críticas no ambiente escolar.

Além disso, a respeito da seleção de artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os escolhidos foram aqueles que abordam os direitos fundamentais que foram feridos de acordo com a leitura do livro. Alguns direitos a serem destacados são: o direito à moradia digna em oposição aos relatos sobre as condições precárias dos lares na favela onde Carolina vivia; o direito à alimentação contraposto à fome constante experimentada por Carolina e seus filhos, o sentimento de não saber se teria alimento naquele dia, vivendo uma situação constante de insegurança alimentar; o direito à igualdade e à dignidade humana, confrontados com as experiências de discriminação racial, de classe e de gênero vivenciadas pela autora. Tais artigos foram escolhidos pela sua correspondência direta com os temas abordados nos diários da autora, sendo um contraste entre a realidade vivida e o descrito pela lei, bem como pela possibilidade de serem adaptados em linguagem simplificada para atenderem às necessidades cognitivas de estudantes com TEA.

Portanto, o diálogo entre literatura e direitos humanos é um importante mecanismo quando utilizado como recurso pedagógico de grande valor para o

desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. A leitura acessível e a mediação docente, aliadas a recursos visuais como ilustrações e gráficos, os quais podem ser selecionados para trabalhar em sala, como por exemplo utilizar gráficos de situações de comunidades próximas ao bairro dos estudantes ou situações de preconceito atuais vivenciadas na cidade. Essas adaptações permitem que esses conteúdos sejam trabalhados de maneira significativa com estudantes autistas e simultaneamente com toda a turma, sem segregar o estudante do grupo, favorecendo não apenas a compreensão textual, mas também a construção enquanto cidadãos antirracista.

CAPÍTULO 3 - PRODUTO PEDAGÓGICO

O presente trabalho consiste na elaboração de um produto pedagógico em formato de sequência didática voltada para o 9º ano do ensino fundamental. Nesta proposta almejo explorar as promessas e os respaldos apresentados na **Declaração Universal dos Direitos Humanos** a partir da visão crítica e contrária vivenciada por Carolina Maria de Jesus descrita em seu livro “Quarto de Despejo”. A sequência didática se propõe a realizar uma contraposição entre os direitos proclamados no documento e as histórias narradas por Carolina de Jesus, ressaltando as discrepâncias entre o que é formalmente garantido por lei e o que, de fato, é vivenciado por pessoas em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, especialmente por mulheres negras.

Além dessa reflexão, o trabalho também propõe adaptações específicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com suporte leve. Essas adaptações têm o objetivo de garantir acessibilidade, promovendo a compreensão dos temas trabalhados de maneira clara e acessível para todos os estudantes. Nesse sentido, a proposta busca fornecer ferramentas pedagógicas que ampliem os horizontes dos docentes, sem que as adaptações se tornem restritivas ou aprisionadoras. Pelo contrário, elas funcionam como disparadores, possibilitando abordagens diversas e mais inclusivas.

A sequência didática também se propõe a introduzir novas ferramentas metodológicas, como atividades de leitura com foco na interpretação contextualizada, debates sobre a realidade social e os direitos humanos, e exercícios que permitam a análise crítica das relações entre as normas legais e as condições de vida de grupos historicamente marginalizados. Esse produto pedagógico visa, portanto, não apenas sensibilizar os estudantes sobre a importância dos Direitos Humanos, mas também incentivar a participação ativa em discussões sociais, ampliando a capacidade de análise crítica e promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

Além disso, busca promover o acesso e a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de História, por meio de adaptações baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Tabela 1 – Identificação da sequência didática

Tema da aula	Data	Tempo	Ano / turma / turno / público
Os Direitos Humanos a partir do Quarto de Despejo	agosto / 2024	7 aulas	9º ano do Ensino Fundamental II
<p>Objetivos</p> <p>Compreender e refletir sobre a relação entre os direitos humanos e a vivência de Carolina de Jesus no livro <i>Quarto de Despejo</i>;</p> <p>Incluir no debate e facilitar a compreensão de conceitos para estudantes com TEA.</p>			
<p>Conteúdo</p> <p>Compreensão da Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus principais artigos.</p> <p>Reconhecimento da importância dos direitos humanos na promoção da dignidade e igualdade.</p> <p>Reflexão sobre as causas e consequências da desigualdade social no Brasil.</p> <p>Relação entre história e literatura como formas de documentar e entender realidades sociais.</p> <p>Importância da memória social na construção da identidade coletiva.</p>			
<p>Procedimentos</p> <p>Leitura crítica:</p> <p>Leitura de trechos de <i>Quarto de Despejo</i> e artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para estudantes com dificuldade na leitura, o professor pode realizar a leitura ao vivo ou disponibilizar áudios com a mesma.</p> <p>Análise crítica dos textos, buscando conexões entre a literatura e os direitos humanos.</p> <p>Debate:</p> <p>Participação em debates sobre temas como desigualdade, direitos e cidadania.</p> <p>Produção Escrita:</p> <p>Elaboração de textos comparativos entre a realidade de Carolina Maria de Jesus e os direitos humanos.</p> <p>Criação de produções que reflitam a compreensão dos conteúdos estudados.</p> <p>Atitudes a serem desenvolvidas:</p> <p>Capacidade de se colocar no lugar do outro a partir da literatura;</p> <p>Análise crítica de documentos por meio da leitura comparativa; Defesa dos direitos humanos.</p>			

Metodologia
Abordagem ativa e participativa, por meio da leitura de <i>Quarto de Despejo</i> e promovendo discussões sobre direitos humanos e desigualdades sociais. Os estudantes são incentivados a compartilhar ideias em grupos, desenvolvendo a comunicação, autonomia crítica e a empatia. A análise de textos permite comparar a realidade da protagonista com os direitos humanos da Declaração Universal. Além disso, produzem textos que refletem suas ideias. Como forma de inclusão, foi utilizada a linguagem adaptada com recursos visuais.
Recursos
Livro <i>Quarto de Despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus, na versão original e adaptada; <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> na versão original e adaptada; Fotos de cartazes sobre Direitos Humanos; Fichas de perguntas para compreensão; Caderno e caneta; Computador e projetor; Cartões de resposta para estudantes com TEA.
Avaliação
Participação nos debates; Produção do texto escrito ao final da sequência de aulas.
Referências
BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. <i>Cartilha de Direitos Humanos</i> . Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br . Acesso em: 19 set. 2024. JESUS, Carolina Maria de. <i>Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada</i> . São Paulo: Francisco Alves, 1960. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> . 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights . Acesso em: 19 set. 2024.

Tabela 2 - Sistematização das aulas

Aula nº 1/Duração: 50 minutos			
Objetivo da Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado

Introduzir a temática dos Direitos Humanos.	Expor duas frases a respeito do tema para introdução do assunto.	Engajar no debate feito em sala e analisar mudanças das frases com as imagens.	Computador projektor; quadro; Canetas.
	Exemplo: Todos têm direito a uma vida digna. Todas as pessoas devem ser tratadas de forma igual. Utilizar algumas imagens que contrapõe essas frases.		
Aula nº 2 e 3/ Duração: 100 minutos			
Objetivo da Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
Analisar na vida de Carolina Maria de Jesus as dificuldades presentes e como elas contradizem o que está escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Selecionar trechos de Quarto de Despejo que relatem dificuldades. Exemplo: Fui ao depósito buscar pão e banha. Só tinha dez cruzeiros, e a banha custava vinte cruzeiros. Pedi fiado. A dona respondeu-me: 'Não posso vender fiado'. Linguagem adaptada: "Carolina foi ao mercado comprar comida, mas não tinha dinheiro suficiente. Ela pediu para pagar depois, mas a dona da loja não deixou."	Anotar a diferença entre o que é escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos e o que é vivenciado por Carolina, buscado no livro e na Declaração novos trechos que podem ser comparados.	Livro Quarto de Despejo; Declaração Universal dos Direitos Humanos.

	Comparar com trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o Artigo 25: Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, incluindo alimentação, vestuário, habitação e cuidados médicos."		
Aulas nº 4 e 5/Duração: 100 minutos			
Objetivo de Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
Debate mediado pelo professor e produção escrita.	Roda de conversa com o objetivo de discutir o que Carolina queria e se ela conseguiu o que precisava. E o que a Declaração dos Direitos Humanos diz sobre a necessidade de comer, morar, ter acesso a saúde... Se houver necessidade, fazer perguntas diretas e concretas, sem fazer perguntas abertas, subjetivas ou com duplo sentido. Usar cartões de resposta com "sim e não" para facilitar a participação.	Produção de um texto comparando a vida de Carolina com o que aprenderam sobre direitos humanos. Se houver necessidade, para estudantes com TEA, fornecer uma estrutura de texto. Exemplo: Carolina queria __. Porque nos Direitos Humanos está escrito que todos tem direito a _____. Mas _____ ainda assim ela _____ conseguiu. Isso é ruim, porque ____	Folha; Canetas; Cartões de resposta impressos; Estrutura de resposta impressa.

Aulas nº 6 e 7 Duração 100 minutos			
Objetivo de Aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
Criação de um material visual.	<p>Orientar e supervisionar a atividade. Além de levar alguns materiais de exemplo e disponibilizar revistas imagens sobre o tema, cópias de trecho do livro e computadores.</p> <p>Caso exista dificuldade de formar frases, deixar frases simples para serem selecionadas e orientar o grupo a separar as imagens por assunto.</p> <p>Atividade coletiva: escrever a qual direito humano se refere cada grupo de imagens e frases para facilitar a compreensão de estudantes com TEA.</p>	<p>Montar o cartaz com organização e criatividade usando as imagens, desenhos, partes do texto escrito na última aula, destacando a importância do tema.</p>	<p>Cartolinas ou papéis grandes;</p> <p>Imagens impressas de Carolina de Jesus e fotos da favela na época; Trechos impressos do livro Quarto de Despejo;</p> <p>Cola;</p> <p>Desenhos ou figuras que representemos Direitos Humanos;</p> <p>Lápis de cor, tinta e giz de cera;</p> <p>Computador.</p>

Sugestões de adaptações:

Exemplos de perguntas:

- Quais são os direitos humanos fundamentais mencionados na Declaração? (na aula 1) O estudante pode ter uma lista com várias palavras que exemplificam e marcar as que acredita serem pertinentes.
- Quais são algumas das formas de desigualdade social descritas no livro? (nas aulas 2

e 3) O estudante pode ter acesso a diferentes imagens que representam desigualdades diferentes.

- Como você acha que os direitos humanos podem ajudar a combater a desigualdade social? (na aula 4 e 5)

Insiro também uma sugestão de adaptação para estudantes com TEA nível 2 e 3 de suporte, o professor poderá utilizar a comunicação alternativa para estudantes não oralizados (Fonseca e Nunes, 2017) a fim de fazer os estudantes entenderem temas delicados como o racismo.

Para esses casos, uma sugestão de proposta: Criar dois personagens em fantoche com o uniforme da escola, um branco e um negro, como também dar nome a eles. Por meio da comunicação alternativa, utilizar figuras simples e características amigáveis que representam expressões faciais. Além disso, o fantoche está com o uniforme aproximando os personagens do aluno.

A fim de construir a narrativa, os personagens devem acompanhar o estudante no pátio da escola, sala de aula e diferentes espaços. Com a comunicação alternativa, é preciso mostrar que não são todos que gostam do fantoche negro e estimular que o estudante responda como o personagem deve se sentir, por meio da comunicação alternativa.

Posteriormente, pode ser utilizada uma imagem de dois personagens, um negro e um branco, sendo o primeiro excluído, a partir disso serão oferecidas figuras que representem os conceitos tais como: igualdade, respeito e inclusão. E o estudante responderá o que pode ser feito para incluir aqueles personagens com opções como: chamar para lanchar ou dar as mãos. Como também, o estudante pode utilizar dispositivos que têm a função de reproduzir sons ao tocar em uma imagem. Isso permite uma participação ativa do estudante. Para a conclusão, os estudantes deverão escolher símbolos que mostram a igualdade e o respeito independentemente da cor de pele.

Outra forma de adaptar a proposta é ter a possibilidade do estudante gravar vídeos, podcasts curtos ou apresentar oralmente a sua compreensão do conteúdo. Pois não são todos que conseguem participar ativamente do debate em sala de aula. Nesse caso, os recursos podem ser usados para favorecer a compreensão do estudante no debate, mas sua avaliação será realizada de modo posterior.

Assim como, as avaliações podem ser diferenciadas permitindo que o estudante possa

escolher desenhar, escrever ou falar suas respostas. E ainda, o uso de jogos interativos ou quiz. Com isso, as possibilidades são ampliadas e o estudante pode explorar o que for mais interessante dentro da sua realidade.

Texto adaptado de "Quarto de Despejo" utilizando o Chatgpt Título: Minha História no Barraco

Capítulo 1: Minha Casa

Olá! Meu nome é Carolina. Eu moro em um lugar pequeno e simples, chamado barraco. Meu barraco é pequeno e tem apenas um quarto. Eu gosto do meu barraco porque é o meu lar. Eu moro lá com meus filhos e gatos.

Capítulo 2: Meus Dias

Todos os dias, eu acordo cedo e começo a trabalhar. Eu limpo casas para ganhar dinheiro. Às vezes, é difícil encontrar trabalho e comida suficientes para todos nós. Mas eu faço o meu melhor para cuidar da minha família.

Capítulo 3: Minha Escrita

Eu gosto de escrever em meu diário. Escrevo sobre as coisas que vejo e sinto. Às vezes, as pessoas riem de mim por escrever. Mas é importante para mim expressar meus pensamentos e sentimentos.

Capítulo 4: Meus Sonhos

Eu tenho muitos sonhos. Sonho com um lugar melhor para morar, com comida suficiente para todos e com oportunidades para meus filhos. Às vezes, é difícil acreditar que meus sonhos se tornarão realidade, mas eu nunca desisto deles.

Capítulo 5: Meus Amigos

Tenho poucos amigos, mas eles são importantes para mim. Nós nos ajudamos e nos apoiamos. Juntos, enfrentamos os desafios da vida no barraco.

Capítulo 6: Minhas Esperanças

Mesmo quando as coisas parecem difíceis, eu continuo esperançosa. Acredito que um dia as coisas vão melhorar. Tenho esperança de um futuro mais brilhante para mim e minha família.

Capítulo 7: Meus Sentimentos

Às vezes, sinto-me triste e preocupada com o futuro. Às vezes, sinto-me feliz quando estou com meus filhos e amigos. É normal ter muitos sentimentos diferentes, e está tudo bem expressá-los.

Capítulo 8: Minhas Descobertas

Eu gosto de observar o mundo ao meu redor. Às vezes, vejo coisas bonitas, como o pôr do sol no céu. Às vezes, vejo coisas que me fazem pensar, como as pessoas que passam apressadas pelas ruas. Cada dia é uma nova descoberta.

Capítulo 9: Minhas Preocupações

Eu me preocupo com o futuro dos meus filhos. Quero que eles tenham uma boa educação e oportunidades na vida. Às vezes, fico preocupada com o que vai acontecer conosco, mas tento não deixar as preocupações me dominarem.

Capítulo 10: Minha Resistência

Mesmo quando as coisas estão difíceis, eu sou forte. Eu enfrento os desafios com coragem e determinação. Eu sei que posso superar qualquer coisa se eu continuar lutando.

Capítulo 11: Minha Comunidade

Eu faço parte de uma comunidade de pessoas que vivem em barracos como o meu. Nós nos apoiamos e ajudamos uns aos outros. Juntos, somos mais fortes.

Capítulo 12: Minha Gratidão

Mesmo nas dificuldades, sou grata pelas coisas boas na minha vida. Sou grata pela minha família, meus amigos e por cada dia que tenho. A gratidão me ajuda a encontrar alegria mesmo nos momentos difíceis.

Capítulo 13: Meu Estômago Vazio

Às vezes, meu estômago está vazio. Isso acontece quando não temos comida suficiente para comer. A fome dói e faz com que eu me sinta fraca. Mas eu sei que vou encontrar uma maneira de conseguir comida para minha família.

Capítulo 14: Minha Busca por Comida

Quando estamos com fome, eu saio em busca de comida. Procuo em latas de lixo e em outros lugares onde posso encontrar algo para comer. Às vezes, é difícil encontrar comida, mas eu não desisto.

Capítulo 15: Minha Esperança por Alimento

Mesmo quando estamos passando fome, eu mantenho a esperança de encontrar comida. A esperança me dá forças para continuar procurando e lutando. Eu sei que um dia teremos comida suficiente para todos nós.

Capítulo 16: Minha Partilha

Quando tenho comida, divido com minha família e amigos. Compartilhar é importante porque nos ajuda a cuidar uns dos outros. Mesmo quando temos pouco, podemos

compartilhar o que temos e nos apoiar mutuamente.

Capítulo 17: Minha Gratidão por uma Refeição

Quando finalmente temos comida para comer, sou grata. Cada refeição é uma bênção, e eu agradeço por ela. Mesmo que seja simples, é importante porque nos mantêm alimentados e fortes.

Texto adaptado por meio do Chatgpt da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Artigo 1: Todos Nascem Livres e Iguais em Dignidade e Direitos

Todos são importantes e merecem ser tratados com respeito. Ninguém é mais importante do que outra pessoa. Todos nós temos direitos, não importa quem somos ou como somos diferentes.

Artigo 2: Direito à Não Discriminação

Ninguém deve ser tratado de forma ruim por causa de coisas como cor da pele, religião, ou se tem uma deficiência. Todos devem ser tratados igualmente, sem importar como são diferentes.

Artigo 3: Direito à Vida, à Liberdade e à Segurança Pessoal

Todos têm o direito de estar seguros e livres do perigo. Ninguém deve ser machucado ou ameaçado. Todos merecem viver suas vidas em paz e segurança.

Artigo 4: Proibição da Escravidão e do Trabalho Forçado

Ninguém deve ser forçado a trabalhar contra a sua vontade. Todos devem ter o direito de escolher o que fazer com suas vidas. Ninguém deve ser tratado como propriedade de outra pessoa.

Artigo 5: Proibição da Tortura e dos Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes

Ninguém deve ser tratado de forma cruel ou humilhante. Todos merecem ser tratados com bondade e respeito. A tortura e qualquer tipo de tratamento ruim são proibidos.

Artigo 25: Direito a um Padrão de Vida Adequado

Todos têm o direito a ter o suficiente para comer e um lugar seguro para morar. Isso significa que ninguém deve passar fome ou não ter um lugar para dormir. Todos merecem ter comida suficiente para se sentirem bem e viverem saudáveis.

CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho pude aprofundar o entendimento acerca da perspectiva da inclusão na sala de aula. Iniciei o projeto buscando uma solução concreta e finalizo inspirada a refletir cada vez mais a minha prática, pois não existe uma perspectiva única de ser seguida. Antes de iniciar o projeto, eu já tinha essa visão a respeito da educação e a prática da sala de aula, mas por vezes também me enxergava nessa posição engessada e de assuntos complexos serem abordados de forma infantilizada, por meio do corte e colagem. Desconsiderando o potencial crítico do estudante.

No entanto, quando conheci o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), encontrei também uma perspectiva adequada a minha prática, pois não adiantava apenas separar o estudante do grupo e realizar atividades simplificadas, mas torná-lo parte integrante efetivamente, sem incluir em um grupo apenas para estar inserido de forma formal, mas sem compreender a atividade ou não conseguir contribuir com o trabalho que está sendo realizada. Com isso, o DUA é uma proposta para beneficiar a turma por meio dessa prática. Além disso, o corpo docente também é favorecido com essa abordagem, por não precisar criar materiais diferentes sem uma necessidade efetiva, mas principalmente para perceber a prática sendo realizada pelo grupo. Sem precisar realizar um trabalho para o grupo e outro para o estudante com TEA. Portanto, seguindo essa perspectiva o docente planeja sua aula considerando cada estudante presente e tentando ao máximo planejar uma sequência didática única, utilizando as variações em alguns momentos com o estudante autista, no entanto em outros utilizá-la também com toda a classe. Este olhar é importante, pois atualmente o professor olha para o estudante público-alvo da Educação Especial como mais uma demanda dentro de sala de aula, logo não reflete sobre o material que pode ser utilizado com aquele estudante. Nesse sentido, o DUA funciona como uma motivação da reflexão da prática docente, somado à isso colabora com a criação de sequências didáticas para uma aprendizagem funcional, como afirma Zabala.

Enquanto base teórica e metodológica para a produção do produto pedagógico, um dos pilares foi a perspectiva do ensino transdisciplinar (ZABALA, 1998) com a utilização da obra Quarto de Despejo auxiliando diretamente a exploração de outras

áreas de conhecimento de forma simultânea. Como também, auxiliando na sensibilização dos estudantes e na construção do imaginário – real, para muitos. A partir das fontes utilizadas, o objetivo era estimular a pesquisa dos estudantes sobre a autora, a formação crítica e as percepções acerca da continuidade da história de outras “Carolinas” em nossa sociedade. A utilização da Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma forma de ratificar e respaldar que os direitos básicos devem ser acessados sem obstáculos.

No viés do Ensino de História, o princípio educacional utilizado é semelhante ao de Flávia Caimi em seu artigo “O que precisa saber um professor de História?”, quando afirma que, para ensinar História, é necessário entender do estudante, de ensinar e do conteúdo específico. Criticando o ensino que enfatiza apenas o conhecimento específico do professor com o conteúdo, pois não adianta apenas saber o conteúdo se não se sabe ensinar, se não se considera o público, não é apenas dar um monólogo sobre o assunto, mas dar aula, o que necessita de trocas, de análise, de métodos. A afirmação de Caimi traduziu os meus questionamentos e me motivou a tentar compreender o todo, modificando a perspectiva, olhando de uma nova maneira.

Além disso, também me fez refletir, do mesmo modo que Caimi, a motivação dos estudantes possuírem tanta dificuldade com História. Nesse sentido, acredito e penso em uma prática que diminua as distâncias e possa dar sentido ao conteúdo trabalhado por meio de uma aprendizagem significativa. Desse modo, foram utilizados Ana Maria Monteiro e Fernando Araújo Penna (2011, p. 194) em “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”, compreendendo o quanto é preciso ensinar negociando as distâncias na fronteira para que o estudante de fato compreenda o que está sendo debatido. Dessa maneira, foi importante diversificar as ferramentas e o modo de ensinar com ênfase no estudante durante todo o processo de aprendizagem, lançando mão de recursos visuais e sonoros, utilizando representação, retórica, debate e tudo o que possa facilitar e transformar o conteúdo específico em aprendizagem. Sem esquecer de adaptar os recursos à realidade do estudante, faixa etária, desafios individuais e coletivos.

Por isso, fez-se necessário uma linguagem clara, focada no estudante e um professor que reflita sobre suas práticas para inovar, perceber o todo, mas também a individualidade de cada um, como afirmou Donald Schön em “Formar professores como professores reflexivos”. Porque, quando um professor reflete sua prática, ele

pensa em suas posturas, seu planejamento, quem é a turma, quais os talentos de cada estudante, as áreas de interesse, o perfil individual e o perfil coletivo. Por meio dessa reflexão, o professor consegue tornar a aprendizagem significativa, pois considera o todo, porém observa os detalhes e consegue propor atividades que valorizem o individual de cada estudante.

O trabalho apresentado faz-se extremamente necessário pela relevância de ambos os temas, a educação inclusiva e a educação antirracista, como uma proposta inovadora de se pensar em construção de consciência crítica em estudantes autistas, sem tratá-los de forma capacitista, considerando de modo premeditado que não são aptos para construir essa capacidade crítica.

Essa proposta não foi aplicada coletivamente, mas parte dela foi aplicada individualmente e os resultados foram positivos. Foram utilizados os trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos adaptados com uma estudante do 9º ano com síndrome de down juntamente à vídeos que relatam sobre o racismo. A estudante conseguiu compreender a temática e analisar situações nas quais os direitos humanos foram negligenciados, como crianças trabalhando, pessoas sofrendo diversos preconceitos, inclusive o preconceito racial. Pude perceber a eficácia das reflexões abordadas e do material utilizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

CAIMI, Flávia Eloísa. *O que precisa saber de História?* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Bate papo com Flávia Caimi - aprendizagens em Ensino de História*. YouTube, 2 set. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/F7gMG14dfbc>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CRUZ, Heloísa Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. *A memória e a literatura como fontes para o ensino de História*. In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de História e Narrativas: a produção de sentidos no espaço escolar*. 2. ed. Petrópolis. Vozes, 2009. p. 259-276.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo. Francisco Alves, 1960.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 19 set. 2024.

SCHMIDT, Carlo (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Planejamento para todos: possibilidades de uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no cotidiano escolar*. Londrina: UEL, 2021