

Fronteiras

Revista Catarinense de História

Ensino de História e Transtorno do Espectro Autista: reflexões de/em experiências

History Teaching and Autism Spectrum Disorder: reflections from/in Experiences

Igor Lemos Moreira¹

Resumo

O artigo aborda os desafios e as potencialidades do ensino de História para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Com base em experiências docente no Colégio de Aplicação da UFSC, são discutidas questões ligadas aos desafios de pensar o trabalho com o pensar historicamente com estudantes neurodivergentes, especialmente em termos de linguagem e narrativa, bem como estratégias baseadas no Desenho Universal da Aprendizagem. O estudo enfatiza a centralidade da mediação e da inclusão no ensino, destacando a importância de práticas que considerem as especificidades dos sujeitos sem homogeneizar suas experiências, assim como os desafios envolvendo a dimensão da linguagem na construção de narrativas históricas e na produção de sentidos no Ensino de História com estudantes no espectro autista.

Palavras-chave: Ensino de História; Transtorno do Espectro Autista; Narrativa Histórica.

Abstract

The article addresses the challenges and potentialities of teaching History to students with Autism Spectrum Disorder. Based on teaching experiences at the Colégio de Aplicação (UFSC), it discusses issues related to the challenges of fostering historical thinking among neurodivergent students, particularly in terms of language and narrative, as well as strategies grounded in Universal Design for Learning. The study emphasizes the centrality of mediation and inclusion in teaching, highlighting the importance of practices that account for the specificities of individuals without homogenizing their experiences. It also explores the challenges involving the role of language in constructing historical narratives and generating meaning in History education for students on the autism spectrum.

Keywords: History Teaching; Autism Spectrum Disorder; Historical Narrative.

¹ Doutor em História. Professor colaborador na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Pós-Doutorando no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Brasil. E-mail: igorlemoreira@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6353-7540>

Nos últimos anos, as discussões no campo do Ensino de História têm se voltado com mais intensidade à problematização da narrativa universalizante presente no saber histórico escolar. Esse movimento se manifesta nas disputas em torno da estruturação curricular, na definição dos saberes a serem ensinados e aprendidos, e na valorização dos sujeitos da educação — especialmente os estudantes — como protagonistas ativos no processo formativo (Coelho, 2022). A coletânea *Em Defesa do Ensino de História* (2022), organizada por Helenice Rocha e Marcelo Magalhães, é expressão dessa dinâmica ao reunir reflexões que apontam para um Ensino de História crítico, colaborativo e comprometido com a formação de sujeitos plurais, atentos às dimensões democráticas e sociais do processo educativo. Além disso, a obra configura-se como um mapeamento instigante dos sentidos e significados atribuídos ao Ensino de História, evidenciando as relações entre os sujeitos envolvidos e as políticas públicas que os atravessam.

Apesar de cobrir um leque ampliado de questões e debates, desde discussões mais teórico-metodológicas e epistêmicas até temas latentes (como a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História das ditaduras na América Latina), um aspecto encontra-se ausente na coletânea, o que estimulou um mapeamento um pouco mais amplo acerca do tema: o ensino de História *para* e *com* jovens diagnosticados com deficiências na perspectiva da Educação Especial Inclusiva². Tal carência se evidencia em outras obras consolidadas no campo, e que buscam mapear o status atual de pesquisas na área de Ensino de História. Entre elas, destacam-se *Cartografias do Ensino de História* (organizado por Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo, de 2019), *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia* (organizado por Marcelo De Souza Magalhães, Helenice Aparecida Bastos Rocha, Jayme Fernandes Ribeiro, Alessandra Ciambarella, de 2014) e *Ensino de História e Currículo* (organizado por Halfred Carlos Ribeiro Júnior e Mairon Escorsi Valério, de 2017). Ademais, o *Dicionário de Ensino de História* (2019), publicado pela FGV Editora, apesar de reunir verbetes e capítulos

² É importante compreender, de partida, que Educação Especial e Educação Inclusiva se configuram como campos/ações/áreas distintas, embora aproximáveis de acordo com propostas pedagógicas contemporâneas. A primeira é uma modalidade de ensino transversal voltada ao atendimento de estudantes com deficiências, transtornos e/ou altas-habilidades, cujo principais objetivos são a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação docente para a inclusão escolar, o envolvimento da comunidade escolar na garantia da acessibilidade, a adaptação e mediação em contextos escolares e a implementação de políticas públicas por meio da ação coletiva, intersetorial e multidisciplinar. Segundo Boff e Machado (2024), “a educação inclusiva é uma ação política e pedagógica que defende o direito à educação de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e exclusão (Mantoan, 2006; Brasil, 2008). Conforme Lievore, Rimolo e Melo (2021), a perspectiva de educação inclusiva destaca a necessidade de garantir a aprendizagem, além do acesso à escola comum, para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista — TEA e altas habilidades/superdotação que compõem o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008)”.

fundamentais para todo/a pesquisador/a e docente em formação e/ou em constante atualização, não apresenta nenhum verbete que contemple tal temática, tampouco a menciona de modo transversal ao longo de suas páginas.

A menção às publicações e a observação em relação à carência do tema sobre deficiências, de forma mais ampla, nas pesquisas em Ensino de História, ressaltam uma importante lacuna, sobretudo em obras que se dispõem a mapear e levantar temáticas estruturantes ou emergentes em nosso campo. Essa mesma ausência pode ser observada em pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação e/ou de projetos vinculados a grupos de pesquisas. Entre as dissertações que compõem o banco do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, até janeiro de 2024, apenas dois trabalhos tinham em seu escopo principal a discussão e elaboração de proposições voltadas a estudantes com deficiência.

Eduardo Santos (2021) dedicou-se a uma ampla reflexão a respeito do “paradigma da inclusão”, com o objetivo de elaborar atividades e materiais que potencializem a formação cidadã de estudantes pertencentes ao PÚblico-Alvo da Educação Especial (PAEE). Paulo Felipe Nogueira (2022), por sua vez, concentrou-se na análise das narrativas produzidas por estudantes com deficiência acerca de suas experiências no espaço escolar. Somado a isso, o estudo de Nogueira (2022) elabora um importante balanço do estado da arte de trabalhos que articulam Ensino de História e Deficiências no geral, identificando, pelo menos, outros sete trabalhos, sendo que a maioria expressiva discute a experiência dos sujeitos sem estabelecer uma interlocução efetiva com eles.

A observação desses elementos, como ressaltado, não visa afirmar que o campo é inédito ou ignorado pela pesquisa em Ensino de História, mas evidencia a baixa frequência com a qual o tema é analisado. Em geral, tais pesquisas resultam da experiência de professores/as de História inseridos na Educação Básica (majoritariamente na Rede Pública) que, em função das vivências de atendimento de estudantes com deficiência, procuram sua especialização e aprofundamento³. É interessante, nesses casos, notar que parte considerável das reflexões se desdobra da vivência na vida profissional após a graduação e do retorno à universidade, evidenciando que a discussão não se encontra ainda expressa nos currículos das licenciaturas em História que, por vezes, ofertam apenas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais enquanto componente curricular obrigatório na área de Educação Especial Inclusiva. Este é, ainda, um

³ Segundo Oliveira (2024), no Brasil, a Rede Pública apresenta-se enquanto a principal rede de inserção dos Estudos com Deficiência, dada a existência de redes e estruturas de apoio previstas na legislação vigente. Contudo, esta legislação, que estabelece um direito e uma obrigação universal, não tem sido efetivamente implementada e fiscalizada na Rede Privada.

enfrentamento e debate urgente, pois, conforme defende Silva (2023), são nos cursos de graduação e licenciatura em História que se estabelecem as principais bases estruturantes de um *ethos* docente.

Este artigo parte do lugar social no qual estive inserido em 2024: o de um docente da área de História que, ao atuar na Educação Básica, percebeu os desafios colocados no atendimento de estudantes com deficiência. Diante desse contexto, além da buscar apoio da equipe escolar existente, foi necessário realizar um movimento de retomada da bibliografia ligada ao Ensino de História, principalmente no campo da Didática da História e sua interface com a Teoria da História. Antes de discutir estratégias de atendimento e eventuais adaptações, foi essencial estabelecer uma base de análise e observação sobre as formas como os indivíduos apreendem e elaboram saberes históricos, no espaço escolar. Muitas abordagens adotam um prisma universalizante que, por vezes, não se preocupa com a Educação Inclusiva. Como resultado, esse modelo, embora não necessariamente capacitista, tende a afastar certos estudantes do centro de seu processo educacional, tornando-o pouco efetivo.

Diante dessa percepção, o artigo apresenta algumas considerações e problematizações sobre o Ensino de História para jovens diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista em níveis de suporte I e III. A partir da experiência como docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e de um conjunto de iniciativas assumidas ao longo do ano letivo com estudantes do 7º e 8º Ano do Ensino Fundamental II, debato os desafios enfrentados pelo Ensino de História, com base em discussões inseridas, principalmente, no campo da Didática da História. A análise centra-se em dois aspectos principais, sendo: 1) os desafios enfrentados no desenvolvimento do *pensar historicamente* em estudantes cujos principais prejuízos manifestados por suas deficiências voltam-se à comunicação e à interação social em diferentes contextos, bem como a apresentação de padrões restritos e repetitivos de comportamento; 2) as potencialidades e dificuldades associadas à construção de Desenhos Universais para a Aprendizagem no Ensino de História.

Inicialmente realiza-se um balanço das principais características do TEA, observando de quais modos as configurações desse transtorno impactam a compreensão sobre o Ensino de História. Embora essa área reconheça as subjetividades e a construção coletiva, a bibliografia sobre o tema ainda se centra em um campo de análise e reflexão que não ressalta os desafios e adaptações necessárias para a Educação Especial dentro da perspectiva de uma Educação Inclusiva. Em seguida, relata-se um conjunto de ações realizadas, não com o intuito de definir pilares e/ou estruturas guias para fornecer uma agenda de ações, mas com a proposta de discutir

a construção de alternativas que reconheçam, por meio de compartilhamento e colaboração, os estudantes com TEA como sujeitos plurais e únicos, com estruturas e/ou questões compartilhadas que podem ser mobilizadas no Ensino de História. Por fim, reflete-se sobre como tais ações demandam uma reflexão urgente e estruturante sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no campo do Ensino de História.

Ensino de História e Transtorno do Espectro Autistas: algumas questões e apontamentos

A nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem trajetória relativamente recente, tendo sido adotada a partir da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-05), atualizado em 2022 pelo DSM-05-TR. Até meados de 2013, o diagnóstico de TEA era frequentemente associado ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), termo elástico e plástico mobilizado para se referir a estudantes que apresentavam “alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Oliveira, 2024, p. 36). Apesar da nomenclatura recente, a investigação sobre o autismo remonta ao século XX, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner passou a diagnosticar crianças com comportamentos considerados “incomuns” ao ambiente no qual se inseriam como “distúrbio autístico do contato afetivo”.

Entre 1950 e 1960, as dificuldades em precisar de um diagnóstico mais acurado gerou inconsciências e julgamentos, muitas vezes ligados à classe social. Progressivamente, o que foi inicialmente diagnosticado como distúrbio passou a ser compreendido enquanto transtorno. A partir de 1978, com os estudos de Michael Rutter, o diagnóstico do transtorno passou a atender ao menos quatro elementos: questões cognitivas e sociais; dificuldades de comunicação, que não se restringiam a fatores mentais; comportamentos considerados “incomuns”, como movimentos compulsivos e estereofônicos; e os primeiros sinais, transmitidos até os 30 meses de vida da criança. No entanto, foi apenas na metade dos anos 1980 que o conceito de “espectro” passou a ser mobilizado, em particular por Lorna Wing, para ressaltar a complexidade do TEA e romper com a visão dicotômica e linear do autismo (Donvan; Zucker, 2017). Tal mudança assumiu dimensões não somente ligadas ao campo diagnóstico, mas teve um profundo impacto social, político e cultural para diferentes setores da sociedade e os próprios sujeitos diagnosticados.

A partir dos anos 1980, o autismo deixou de ser visto sob ótica psicodinâmica ou enquanto psicose manifesta na infância, uma visão atribuída à competência dos psiquiatras, herança direta dos primeiros diagnósticos realizados ainda nos anos 1950. Com os avanços significativos nos anos posteriores, em especial após os diagnósticos de TGD, foi com a introdução do DSM-5, como mencionado, que o TEA passou a ser mais bem delimitado e diagnosticado ainda em fase escolar. De acordo com Schmidt (2017, p. 223):

O DSM-5 passou a enfatizar mais a indicação para que sejam observados ou obtidos relatos do comportamento da criança em diferentes contextos, justamente para verificar se há ou não uma consistência entre eles. Isso porque se identificou a dificuldade de adaptação do comportamento o para se adequar a diferentes contextos sociais como patognomônica do quadro.

A mudança no paradigma e nos critérios para a realização do diagnóstico do TEA impulsionou o aumento de sua prevalência na população mundial. Segundo Oliveira (2024) a partir com estudos realizados em 2022, aproximadamente 2% da população estaria inserida no espectro. O autismo, atualmente reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, manifesta-se precocemente, durante os primeiros momentos de escolarização, quando a criança começa a se deparar com realidades de maior desafio social, acadêmico e, posteriormente, profissional. Assim, nos espaços educacionais, pessoas no espectro autista enfrentam suas primeiras barreiras e passam a demandar adaptações e trabalhos específicos voltados à sua total inclusão na sociedade. Nessa concepção, a escola figura não apenas como espaço de convivência, mas como instituição asseguradora do acesso integral de jovens neurodivergentes à sociedade contemporânea. É neste ponto que se destaca a pertinência e a potencialidade de uma perspectiva inclusiva associada à chamada Educação Especial (Pires; Lunardi-Mendes, 2019).

Os principais sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) costumam se manifestar nos primeiros anos de vida, justamente quando começam a ser abordadas, no ensino básico, as primeiras questões ligadas à comunicação, linguagem e socialização. Por esse motivo, a maioria das pesquisas sobre o TEA na área da educação concentra-se na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Observa-se, por outro lado, uma queda significativa nos estudos voltados às etapas finais desse segmento, bem como ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. Esse vácuo, cada vez mais evidente, tem sido associado ao fato de que as pesquisas no campo do ensino das chamadas “disciplinas” costumam priorizar outras problemáticas, deixando a reflexão sobre a Educação Especial majoritariamente vinculada à formação específica em Pedagogia.

No entanto, é central perceber que os diagnósticos e os desafios enfrentados por estudantes diagnosticados com TEA não desaparecem ao longo do tempo, ou se limitam aos primeiros momentos da vida escolar. Pelo contrário, tornam-se um imperativo de reflexão para os professores considerados “regentes” de componentes curriculares específicos, como História, Geografia ou Sociologia, habilitados pela licenciatura a ministrar essas disciplinas. Particularmente, as questões associadas ao autismo, no campo das Ciências Humanas, passam a ser cada vez mais presentes e manifestar problemáticas em relação a dificuldades que envolvem o campo da linguagem e da comunicação, tanto em termos de abstração e imaginação, quanto na compreensão de conceitos e produção de sentidos. Conforme indica Lautier (2011), estudantes, professores e historiadores se relacionam com os saberes históricos de diferentes maneiras, com a narrativa e a intriga sendo centrais na produção de vontades de saber e sentidos, bem como na produção de imaginários.

Essas operações ocorrem por meio de linguagens e da produção de saberes específicos, que não se limitam a adaptações, mas resultam de processos complexos que articulam subjetividades, perspectivas políticas e construções normativas tanto externas quanto internas ao cotidiano escolar. É nesse sentido que, por exemplo, Cerri (2009) ressalta o Ensino de História como um campo investigativo voltado à circulação e à produção de saberes históricos. A escola, assim, não se restringe à função de mediação, constituindo-se também como espaço de produção de operações historiográficas, inscritas em contextos específicos e associadas às formas de narrar e atribuir sentidos. Essa operação exige ir além da concepção do Ensino de História como mera educação narrativista. Como indicam Azevedo e Stamatto (2010), é fundamental reconhecer a centralidade da linguagem na construção de saberes e conceitos próprios da educação histórica.

Compreender a ideia de produção de saberes escolares, a centralidade da linguagem e o papel da narrativa para a História Ensinada (Monteiro, 2003) envolve pensar o papel da escola na produção da memória (coletiva e individual), da identidade e das relações de poder existentes. O currículo não é apenas uma listagem de conteúdos e/ou uma cartilha que visa um fim, trata-se de um campo de construção e criação simbólica e cultural permeado por conflitos e que demanda, constantemente, a sua autorreflexividade. No tocante a isso, a noção de mediação torna-se cada vez mais frequente, posto que o saber escolar passa a resultar da elaboração de saberes acadêmicos e das vivências dos sujeitos no tempo presente. Dessa forma, os conceitos são entendidos enquanto representações de ideias e concepções, e não como a materialidade exata e real de alguma coisa. A linguagem, já citada anteriormente, ocupa lugar

central nessas operações, uma vez que, por meio destas, se produzem e estruturam-se sentidos (Zavala, 2023).

Ao considerar os impactos do Transtorno do Espectro Autista nas habilidades comunicativas, torna-se frequente que estudantes com esse diagnóstico apresentem dificuldades com o domínio da linguagem e na compreensão de narrativas históricas. Esses aspectos, evidentemente, não são características universais e estão associadas a diferentes fatores, inclusive ao nível de suporte e à escala de comunicação. No Brasil, os suportes tendem a se organizar a partir de ao menos cinco níveis, que visam estabelecer as necessidades e os objetivos sociais (Oliveira, 2024). Diante disso, conforme indica Pires e Lunardi-Mendes (2019), é fundamental compreender que o processo de estruturação das disciplinas escolares, as quais tomam a narrativa como elemento central, passe a discutir as formas como elaboram as suas narrativas. Garantir a acessibilidade integral de todos/as os/as estudantes, em especial aqueles que integram o Público-Alvo da Educação Especial e os diagnosticados com TEA, exige o uso de narrativas estruturadas.

O foco específico no campo da linguagem, ao tratar das relações entre o Ensino de História e o TEA, deve-se ao fato de que os padrões comunicativos constituem a principal manifestação da consciência histórica, tornando a narrativa um elemento central: especialmente aquela que orienta a vida prática e produz representações do passado. A narrativa, conforme argumenta Rüsen (2001), é essencial para o estudo da consciência histórica, pois resulta de processos de atribuição de sentido. Por isso, o autor enfatiza a relevância dos aspectos estéticos, políticos e cognitivos presentes na cultura histórica. Nessa direção, Cerri (2011, p. 49) reforça essa concepção ao afirmar que “as formas pelas quais as narrativas são usadas (e não apenas feitas), vão demonstrar a incorporação de determinados padrões normativos da consciência histórica”. Esses movimentos exigem uma reflexão sobre as formas e os modos de narrar, e sobre como as narrativas viabilizam processos de reflexão e de construção de identidades e pertencimentos no presente — sempre em diálogo com as articulações entre passado e presente.

A consciência histórica pode ser definida, a partir dessa perspectiva, como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Desse modo, ao falarmos em consciência histórica, estamos nos referindo à consciência de que todo agente racional e humano tem sobre sua posição no processo temporal da existência, não podendo ser confundida com a memória (apesar de envolvê-la). Trata-se, portanto, de uma autopercepção da historicidade da existência

humana, estruturada por dois elementos constitutivos: a identidade pessoal e a compreensão do conjunto social ao qual o indivíduo pertence, ambos inseridos no tempo. Para Agnes Heller e Jörn Rüsen, pensar historicamente é, em suma, um fenômeno do cotidiano e da própria condição humana (Cerri, 2011), tornando a consciência um aspecto histórico indissociável do ser humano, enraizado na vida prática.

Para Rüsen (2001), a história possui uma função prática em existir e a elaboração de uma consciência histórica é central para que sujeitos não apenas reconheçam esse papel, mas elaborem uma percepção do lastro temporal do presente (sua profundidade ou alargamento), mediante a diferenciação e/ou aproximação com o passado. Em outras palavras, a consciência histórica é um aspecto estruturante da identidade do indivíduo e de sua percepção enquanto sujeito histórico. Ela caracteriza-se como uma forma de percepção sobre as dimensões temporais que não está ligada apenas a um saber escolar ou conjunto de fatos, e, sim, à colaboração de quadros comparativos e conscientes entre passado, presente e futuro de forma interconectada e dialógica. É neste sentido que a História deve e precisa ser compreendida como um conhecimento vivo, e não como uma série de instrumentos legitimadores descolados do presente. Essa autoconsciência, além de fortalecer a ideia de agência e de alargamento social, permite que o sujeito comprehenda e se conscientize sobre o próprio espaço no qual se insere, definindo e sendo definido pela consciência histórica.

Compreendendo a latência de tal discussão e a relação direta entre o Ensino de História e a Consciência História, é fundamental refletir sobre como o Transtorno do Espectro Autista impacta sujeitos que apresentam especificidades e desafios no campo da linguagem e da compreensão/produção narrativa. Trata-se, particularmente, a respeito de refletir sobre como as linguagens são pensadas e significadas, não apenas como adaptação, mas enquanto parte de uma mediação inserida em um espaço/contexto específico (a escola no âmbito da Educação Básica) e com uma finalidade específica (o Ensino de História).

Ressalta-se a importância desse debate, dado que a consciência histórica se constitui por meio de operações mentais expressas na comunicação, na linguagem e nas narrativas. Por meio dela, permite-se que os indivíduos interpretem sua experiência no tempo, no mundo e em si mesmos, além de possibilitar a construção de sentidos para a experiência no tempo. Nesse debate, é importante reforçar que a consciência histórica pressupõe que o indivíduo se percebe enquanto parte de um grupo e que suas significações só podem ser estabelecidas na relação entre o individual e o coletivo. A consciência histórica, portanto, se relaciona, diretamente, com a construção das identidades e identificações. Isto é, ela não deve ser compreendida como um

conjunto de operações homogêneas e idênticas para todos. Embora seja uma dimensão dos seres humanos, a consciência histórica não se manifesta da mesma forma em cada indivíduo.

Sem a pretensão, evidentemente, de elaborar uma análise diagnóstica final ou conclusiva, tal provocação e compreensão nasce de uma experiência docente ocorrida ao longo de 2024, período em que foram atendidos nove estudantes com TEA de um grupo de 150 discentes, o que corresponde a aproximadamente 6% do total, percentual superior à média mundial, conforme citada anteriormente. Essa vivência, pautada no campo da Educação Inclusiva, impulsionou a realização de uma reflexão da própria prática docente, o Ensino de História e as relações entre teoria e prática, agenda estruturante para uma Didática da História (Cerri, 2011).

Uma experiência provocativa e invocativa

O relato que se segue decorre do período de atuação como docente da Educação Básica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2024, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre o grupo que compunha o PÚblico-Alvo da Educação Especial (PAEE) dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental no CA-UFSC, fizeram parte seis estudantes do 8º ano e três do 7º diagnosticados com o Transtorno de Espectro Autista. Destes, cinco tinham indicação de necessidade de suporte nível 1, dois de suporte nível 2 e dois de suporte nível 3. Do ponto de vista de outros diagnósticos, dois estudantes apresentavam também indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e um de Deficiência Intelectual Moderada (DI) e Transtorno Ansioso não especificado. Apenas uma estudante se identificava com o gênero feminino, enquanto os demais com o masculino. Dois deles faziam uso de comunicação alternativa com tecnologia assistiva, principalmente *Tablets*.

Do ponto de vista da Equipe de apoio, além do professor titular/regente da disciplina e da Professora de Educação Especial (uma profissional para o 8º ano e duas no 7º, definição estabelecida de acordo com o nível de assistência e apoio necessário aos estudantes e que ofertam o Atendimento Educacional Especializado semanalmente), os discentes eram atendidos por estagiários de acessibilidade que acompanhavam a rotina e o cotidiano da Sala de Aula, de uma pedagoga da Educação Especial por série (sendo que ambas também atuavam na coordenação de segmento, aumentando suas demandas), e tinham à sua disposição uma equipe multidisciplinar que envolvia psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, enfermeiros, dentistas, orientação educacional, e assistente social. Além disso, uma parte

considerável dos estudantes diagnosticados com TEA realizava terapias e acompanhamentos externos, entre estes médico, psicológico, terapêutico e de psicopedagogia.

É importante ressaltar que, os estudantes regularmente matriculados no CA-UFSC e que estão inseridos como PAEE, possuem um acompanhamento importante e diferenciado de demais redes de ensino e/ou instituições como, por exemplo, aqueles frequentados na Rede Estadual de Santa Catarina que possuem apenas o acompanhamento de uma segunda professora em sala de aula e, por vezes, de uma profissional lotada no Atendimento Educacional Especializado. Além disso, muitos estudantes contam com flexibilização (Pires; Lunardi-Mendes, 2019) e organização curricular adaptativa a suas necessidades, o que envolve não somente a questão dos conteúdos e saberes escolares, mas se estende para a organização da vida escolar, como a redução de tempo diário, ampliação de intervalos e oferta de espaços como a Sala de Acolhimento.

Este último elemento configura um importante e necessário mecanismo, mas também um desafio para a organização de objetivos específicos de trabalho com estes estudantes do ponto de vista dos componentes curriculares. De maneira a melhor sistematizar esta análise, trabalharemos com as ações conjuntas, desenvolvidas para os estudantes em ambas as séries, apontando eventuais especificidades quando estas couberem, tendo em vista nosso foco em uma análise mais global e interpretativa e não individualizada de cada discente, apesar de reconhecer e trazer sempre que necessária as devidas singularidades.

O trabalho com análises, interpretações e formulação de argumentos lógicos e complexos configura-se como uma das operações e propostas centrais no Ensino de História. Esse conjunto de habilidades, como foi citado anteriormente, é considerado por Peter Lee (2006; 2016) como Literacia Histórica, ou seja, um conjunto de competências individuais e coletivas de significações e compreensão do passado que estariam diretamente ligadas ao desenvolvimento da consciência histórica, podendo ser compreendido como formas de pensar, ser, fazer, ler e escrever. Em outras palavras, a capacidade de interpretação e compreensão do passado (uma literacia que se aproxima de uma noção de letramento histórico) seria um imperativo da elaboração e ação da consciência histórica dos indivíduos que, portanto, é um desdobramento da cultura histórica.

Neste sentido, como defende o autor, existe uma dimensão prática da Literacia Histórica, tendo em vista que seria por meio dela que sujeitos conseguiram tanto se orientar no tempo, como elaborar narrativas, críticas e orientações no presente. Essa dimensão, no campo do ensino e aprendizagem no ambiente escolar, torna-se estrutural e um imperativo do docente

que precisaria ter em vista que por meio do desenvolvimento de competências de interpretação o discente desenvolveria, por desdobramento, sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica. A Literacia Histórica, então, promove uma estrutura histórica prática/utilizável que não se limita a eventos, fatos e contextos desconexos de verificabilidade, mas que se constitui no estabelecimento de raciocínios críticos e lógicos sobre o passado, compreensão essa que no campo da Didática da História viria a definir o fazer pedagógico.

Como defende Isabel Barca (2006), em retomada/análise dos debates empreendidos por Peter Lee, a literacia histórica não é apenas a competência de leitura e compreensão linguística, mas temporal, marcada por processos de identificação, múltiplas escalas e a compreensão de diferentes pontos de vista que precisa, necessariamente, estabelecer relações com o universo da crítica documental. Segundo Lee, pensar em literacia histórica envolve uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias. De certa forma, esse universo perpassa a construção e as habilidades de linguagem, de modo que ensinar e aprender história é, também, elaborar formas de interpretar, narrar e argumentar de forma crítica e consciente. Ana Zavala (2023), por exemplo, reforça tal vinculação ao afirmar que é por meio da linguagem e das formas interpretativas do passado que o pensamento histórico se elabora e que, por tal processo, se constroem formas de compreender o vivido.

Segundo Delfrate, Santana e Massi (2009), os desafios enfrentados no processo educacional de crianças e jovens com diagnóstico de TEA estão diretamente relacionados à compreensão da linguagem em uma perspectiva ampliada, que vai além da gramática normativa. Envolve, sobretudo, as operações de construção de sentido, interpretação e análise textual, bem como a elaboração de representações. Tais operações são complexas e, no contexto escolar, incluem dificuldades na compreensão de linguagens indiretas, ironias e textos de maior densidade filosófica. Trata-se, portanto, de obstáculos que envolvem não apenas a extensão e a complexidade das narrativas, mas também as sutilezas e nuances do discurso.

Enquanto ciência-narrativa (Jablonka, 2021) a disciplina de História, por vezes, apresenta-se enquanto bastante complexa para casos em que não existe o reconhecimento dessa característica inerente ao Transtorno do Espectro Autista. Reconhecer essa vinculação significa compreender que o Ensino de História no atendimento a estudantes do PAEE diagnosticados com TEA precisa realinear seus objetivos de ensino do ponto de vista do trabalho com a linguagem. É neste sentido que, por exemplo, Oliveira (2024) ressalta a necessidade de compreendermos a adaptação como elemento necessário para a Educação Especial,

reconhecendo desta forma que, por vezes, a construção de habilidades e competências individuais e coletivas de interpretação e compreensão do passado por meio da linguagem perpassará por ao menos dois processos: a redimensionalização na relação entre linguagem e ensino; a necessidade de quebrar uma determinada perspectiva *a priori* definida e hegemônica quanto ao desenvolvimento das referidas competências.

É importante ressaltar, conforme indica Coelho (2022) que apesar de ser frequente no campo educacional o reconhecimento da individualidade do sujeito, as formas de trabalho no ensino de história ainda se centram no estabelecimento de tipos ideais e de parâmetros pautados no sujeito sem deficiência, e é neste sentido que nosso argumento se encaminha. Neste sentido, um primeiro desafio ligado ao atendimento de estudantes PAEE no componente curricular de História é o de adaptação não somente da linguagem das atividades, como afirma Oliveira (2024), mas da forma como também conceitos e representações são elaborados no processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que é através da linguagem que tais instrumentos são mobilizados e criticados (Zavala, 2023).

Compreendendo esse desafio, ao longo do ano de 2024, foram estabelecidos alguns procedimentos de modo a atender os estudantes com TEA nos 7º e 8º anos do CA/UFSC. De início, com relação ao atendimento de estudantes nível 01 foi realizada uma avaliação diagnóstica processual que se estendeu ao longo do primeiro um mês e meio, procurando compreender de que modo os estudantes apresentavam dificuldades em: 1. Compreender textos de síntese historiográfica (de livros didáticos ou produzidos pelo docente); 2. Analisar fontes em Sala de Aula; 3. Realizar o comando de atividades e ações pedagógicas. Para isso, tomou-se (com apoio do setor de Educação Especial da instituição) a decisão de não realizar adaptações como a redução de textos, diminuição de atividades e/ou outras flexibilizações curriculares consideradas, *a priori* necessárias.

Em conjunto (Professora da Educação Especial, Professor Regente e Equipe Pedagógica) foram primeiramente efetivados acompanhamentos dos estudantes em sala na realização de atividades não adaptadas, seguidos de momentos de análise de quais foram as dificuldades enfrentadas e a repetição, caso preciso, das mesmas ações com as devidas adaptações. Essa operação, como veremos no tópico seguinte, configura-se como parte de um movimento de elaboração de um Desenho Universal da Aprendizagem que busca elaborar atividades e encontrar caminhos nos quais a adaptação não seja pensada apenas para atendimento do discente portador de deficiência, mas que seja estabelecido um ponto em

comum no qual todos os estudantes da turma, incluindo o PAEE, possam desenvolver plenamente as ações pedagógicas.

A partir destas experiências, constatou-se que mais que a redução de textos e/ou adaptação de questões, a mediação e a relação estabelecidas com os profissionais de apoio em sala (no caso do CA/UFSC dos estagiários de acessibilidade) e dos docentes atendiam a uma importante parcela das dificuldades enfrentadas. Por meio da intervenção pedagógica, foi possível auxiliar na compreensão de conceitos de modo a aproximar-los de elementos mais materiais e palpáveis, com explicações que vinham não somente do cotidiano, mas que podiam ser estabelecidas a partir do diálogo com os estudantes. A ação auxiliava também na compreensão de como mobilizar conceitos em comandos de atividades. Um exemplo de ação, neste sentido, envolveu solicitar aos alunos do 8º ano que identificassem no quadro *O Jardim das Delícias Terrenas* (Hieronymus Bosch, 1504), três elementos de cada lado do tríptico que permitisse compreender o pensamento renascentista, explicando suas possíveis simbologias. Enquanto, do ponto de vista do comando, os estudantes PAEE não enfrentaram grandes dificuldades em identificar aspectos na produção que chamassem a atenção, a interpretação para além do literal se demonstrou ser o principal desafio, demandando então a mediação e auxílio por parte da equipe de estagiários.

No caso de um estudante diagnosticado com TEA nível 02 na série, a atividade precisou ser reelaborada, com uma maior assertividade no direcionamento dos comandos, processo realizado depois que a condução da proposta com mediação levou a notarmos uma maior dificuldade do discente. Neste caso, procurou-se construir uma nova atividade em duas etapas, nas quais, primeiramente, foi elaborada uma proposta de aproximação do estudante com elementos visuais da arte do período renascentista por um quadro onde ele deveria indicar, a partir de pinturas, quais tinham aspectos que eram indicados como renascentistas.

Na medida em que ele aproximava essas obras com outras, de distintos períodos, e precisava marcar quais eram do contexto solicitado, a intervenção buscava estabelecer conexões entre passado-presente utilizando uma linguagem mais objetiva. Após tal processo, a avaliação anterior foi novamente realizada de forma oral, em formato de conversa com o discente, para em seguida trabalhar a questão da produção textual e analítica. As observações repetiram o padrão mais objetivo, mas conseguiam apresentar procedimentos analíticos iniciais, como a reflexão sobre o que seria “céu” do tríptico a partir dos elementos dispostos. Neste cenário, a adaptação exigiu um reajuste na linguagem necessária para estabelecer interpretações e análises por meio da mediação.

A atividade provocou, em seguida, o desenvolvimento de uma segunda ação pedagógica, voltada à produção de uma fotografia dos estudantes representando uma obra de arte renascentista com caracterização e cenografia de livre escolha. Essa atividade, denominada Quadro Vivo, visava estimular os discentes a refletirem sobre a produção e interpretação de símbolos e signos na imagem e cultura visual, através da sua própria criação artística. A proposta mobilizava justamente a prática de análise anterior. Neste caso, não se realizaram adaptações e/ou ajustes para o caso de estudantes portadores de deficiência, tendo como principal fio condutor a mediação. Foi interessante perceber, em especial no caso do estudante com nível 02, a retomada da atividade anterior por associação própria, com uma condução de atividade individual⁴ no caso do “Quadro Vivo” por escolha própria, mas que levou a produção de um trabalho que possuía uma série de semelhanças com a obra por ele escolhida (*Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, 1503).

No caso de estudantes diagnosticados com TEA em nível 03, que demandam apoio muito substancial e que frequentavam o 7º ano do Ensino Fundamental, estratégias semelhantes às implementadas no 8º não apresentavam resultados efetivos. Em especial, ressalta-se o desafio em torno da linguagem para estes discentes que, nos dois casos, utilizavam a comunicação alternativa por meio de tecnologias assistivas. Em ambos, a comunicação diária era apoiada pelo uso de cartões, junto a expressões faciais e o tom de acordo com o contexto. Em particular, os alunos conseguiam usar da linguagem corporal para comunicar respostas de “sim” e “não” para perguntas objetivas. Além disso, foi utilizado com frequência o aplicativo *Expressia* como suporte com os discentes. Percebeu-se, porém, que ambos os estudantes progressivamente apresentaram a perda de interesse no uso destes instrumentos, incorrendo inclusive em comportamentos heterolesivos em alguns contextos.

⁴ Conforme indica Oliveira (2024), um dos grandes desafios ligados a inclusão e aos estudantes PAEE refere-se as formas de integração e relacionamentos no contexto escolar, aspecto que perpassa desde uma postura de exclusão a comportamentos supostamente apresentados como inclusivos, mas que são igualmente capacitistas (a exemplo do uso do tom de voz mais infantilizado para estudantes do Ensino Médio por se compreender que esta seria a forma mais “próxima” de comunicação). A integração dos estudantes com TEA, em particular, destaca-se como um tema de importante atenção em função dos impactos do transtorno nas formas de socialização, de modo que por vezes inclusive cria-se uma cultura na qual os próprios estudantes passam a optar ou defender a realização de atividades individuais para si tendo em vista que estas podem se tornar momentos de tensão ou de desregulação. Ao longo de 2024, foi possível perceber esse processo em parte dos estudantes com TEA nível 01, em particular por conta de experiências escolares prévias que impactaram negativa em sua socialização, de modo que apenas a menção a trabalhos em grupo em sala levava a desregulação dos estudantes. Foi preciso, nestes casos, desenvolver estratégias prévias, como a comunicação antecipada, fora de sala de aula, da necessidade de trabalho em grupo, assim como de definição *a priori* das equipes, reduzindo a ansiedade destes estudantes de serem excluídos ou inseridos em um grupo ao qual não foram convidados. Em paralelo, foi importante também reconhecer a necessidade de espaço e negociação, de modo a viabilizar que algumas ações fossem desenvolvidas individualmente pelos estudantes.

Sendo a história uma disciplina científico-narrativa, pensar o seu ensino em contextos de outras linguagens e/ou formas de comunicação apresentou desafios significativos tanto com relação à forma quanto ao tempo. Enquanto estudantes que, por exemplo, tinham flexibilizações de tempo escolar (não frequentando as aulas em função, por exemplo, elas não serem realizadas nos horários em que estavam na escola conforme definido pela equipe da Educação Especial junto às famílias), ou que possuíam adaptações de espaços para realização das ações pedagógicas em outros lugares, como na Sala de Acolhimento⁵, pensar a linguagem como forma de comunicação e produção de representações sobre o passado perpassava refletir sobre as próprias formas como compreendemos a comunicação e a elaboração de narrativas históricas.

Para Zavala (2024, p. 33), quando

Fronteiras

se trata de uma aula — e uma aula de história —, a linguagem se torna um assunto onipresente, porque a aula está feita de linguagem em quase tudo que acontece nela, os professores e os alunos se comunicam por meio da linguagem. Porém, além disso, o que é central dessa comunicação é o conhecimento histórico.

No entanto, conforme afirma a autora, tal processo não envolve apenas uma linguagem formal e/ou presente em materiais didáticos. O ensino de História envolve uma comunicação mais ampla, de forma predicativa, interna, íntima e simbólica que configura e dá forma ao pensamento. É justamente nesse campo e neste reconhecimento que residem as potencialidades de trabalho com estudantes diagnosticados com TEA em nível 03. Essa compreensão de outras formas de compreender a comunicação, e seu papel na construção do pensamento histórico, permite ir além apenas da adaptação de um material e/ou de uma atividade para uso em um aplicativo, como o *Expressia* ou do uso de respostas objetivas de sim ou não. Trata-se de repensar a forma como narramos e/ou estimulamos os discentes a produzir narrativas históricas.

O primeiro passado, nesse caminho, visou elaborar sínteses que envolvessem não somente textos, mas principalmente imagens para conectar passado e presente. Para um bloco dedicado a refletir sobre a democracia ateniense, por exemplo, foi elaborado um material que recorria a símbolos associativos à ideia da democracia na contemporaneidade, como urnas eletrônicas e o símbolo da justiça, para aproximar os estudantes de um conceito relativamente complexo e abstrato para alunos com TEA. Em paralelo, a apresentação tipográfica dos escritos

⁵ As Salas de Acolhimento implementadas no Colégio de Aplicação da UFSC visam ser espaços adequados para atendimentos de estudantes em contexto de desregulação ou de demanda por lugares específicos para realização de atividades em função de questões que possam levar a desregulação ou impactos no processo de aprendizagem, a exemplo do barulho excessivo para estudantes com hiperacusia ou misofonia. Configuram-se como espaços destinados ao atendimento em casos ou contextos específicos, mas que podem ser interpretados por alguns estudantes como lugares específicos destinados a eles caso não exista um trabalho coletivo e, inclusive, pedagógico com os próprios discentes sobre o significado de tal local.

também foi repensada, com o uso de letras em caixa alta e frases de, no máximo, duas linhas que evitavam a ideia de “contrariedade” ou “especificidade”, usando de afirmações. Esses ajustes na linguagem, ainda em um campo de adaptação, envolviam em particular a mediação assistiva também com vídeos e/ou canções, as quais apresentavam importante impacto no despertar o interesse dos estudantes.

O principal desafio, no entanto, estava em como pensar a expressão e comunicação dos estudantes para além do ato de marcar alternativas e/ou da afirmação objetiva. Como seria possível, em especial, estabelecer esforços interpretativos e/ou de análises complexas em outros formatos de narrar? Para isso, foi desenvolvida uma agenda de atividades e exercícios que buscou no uso da cultura visual sua principal linguagem. O uso de bricolagens associadas ao uso de jogos de memorização permitiu que os estudantes apresentassem uma produção autoral reflexiva. Outro exemplo, foi o uso de curtas com questões a respeito não dos conteúdos abordados em si, mas sobre as expressões e sentimentos ilustrados pelos personagens para tratar, por exemplo, de discussões étnico-raciais. Um experimento, neste sentido, foi a passagem do curta “Meu nome é Maalum” (2021), seguido de questões as quais foram mediadas e fomentadas pelos estagiários de acessibilidade sobre como os personagens se sentiam com relação a ideias de ancestralidade e/ou o erro de nomes específicos que indicavam preconceito e/ou desinteresse pela alteridade e diferença.

Essas operações, no entanto, não atingiram na totalidade seus objetivos na medida em que algumas adaptações necessárias à frequência dos estudantes na escola eram necessárias, de modo que era preciso, constantemente, refletir como indica Oliveira (2024) sobre os sentidos, significados e quais escolas são idealizadas. Por não frequentarem muitas das aulas e/ou apresentarem flexibilizações curriculares determinadas em função de outras condições pela Equipe de Educação Especial, muitas vezes o trabalho com discentes em nível 03 enfrentou intercorrências que impediam a efetiva continuidade e progressão do desenvolvimento (Caimi; Oliveira, 2017) de habilidades e competências no campo do Ensino de História. Nesses casos, reiteradamente surgia a reflexão sobre o papel do conhecimento histórico escolar em relação a outras demandas e desafios que envolvem a Educação Especial e o atendimento a estudantes que necessitam não apenas de apoio, mas também de flexibilização curricular determinada por outros membros da equipe pedagógica, além dos professores. Estes desafios esbarram, diretamente, na noção de “Desenho Universal da Aprendizagem”.

Questões sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino de História

Emergente nos Estados Unidos a partir do final do século XX, o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (*Universal Designer Learning*), também conhecido como DUA, estabelece procedimentos e discussões que visem promover estratégias para acessibilidade de todos/as os/as estudantes, “tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149-150). O conceito partiu, em particular, da área de arquitetura e engenharia, a partir dos debates voltados a tornar qualquer espaço físico (edificações, praças, ruas etc.) acessíveis para todos/as. Não configurando um modelo de ensino, o DUA pode ser compreendido como uma ênfase ou uma perspectiva de renovar práticas educacionais e os espaços escolares de forma a fomentar e viabilizar uma educação, de fato, em uma perspectiva inclusiva, rompendo com a padronização *a priori*. Neste sentido, é importante ressaltar que não se trata de uma diretriz unificante, mas do reconhecimento das especificidades e de como estabelecer uma prática e uma proposta que permita a acessibilidade e participação efetiva e integral de todos/as, na medida em que

o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

É por reconhecer esse conjunto de princípios norteadores como uma característica e/ou o foco do DUA que Oliveira (2024) defende a centralidade do currículo para a promoção das ações do modelo a ser desenvolvido. Em primeiro lugar, isso significa pensar que o currículo não é apenas adaptação ou um documento norteador, mas uma produção sócio-históricamente produzida tomando como elo e produtores os sujeitos envolvidos reconhecendo suas individualidades, singularidades e coletividades. Em conjunto a essa compreensão é preciso pensar que a “acessibilidade” não é apenas a garantia de adaptação ou a assistência a um segmento estudantil, mas a segurança de acesso a um mesmo universo de propostas, discussões e possibilidades em meio a tantas diferenças e marcadores sociais da diferença entre os quais as deficiências são apenas um dos fatores.

Para Oliveira (2024), estabelecer o DUA envolve ao menos três aspectos centrais distintos, mas intrinsecamente conectados: 1. As formas de apresentação das informações para

os estudantes; 2. Formas de expressão de saberes e habilidades adquiridos pelos discentes; 3. Formas utilizadas para motivar os alunos. Voltada para as questões cognitivas e de aprendizagem, a autora defende que essas três vinculações articulam constantemente acessibilidade, currículo e diferença. Tratam-se, em sua perspectiva, de elementos estruturantes que permitiriam não a construção de um Desenho Universalizante, no sentido de que incluiria a todos os diferentes sujeitos em diferentes espaços, mas um Desenho Universal inserido em um microcosmos: uma escola, uma comunidade, uma turma ou um grupo.

Nos relatos anteriores, acerca dos processos estabelecidos para e com estudantes diagnosticados com TEA na disciplina de História, a ideia de um Desenho Universal da Aprendizagem fez-se frequentemente presente. Por um lado, esse processo desenvolveu-se a partir de uma perspectiva inclusiva assumida pelo Colégio de Aplicação da UFSC na área de Educação Especial, razão pela qual os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) eram compreendidos enquanto documentos norteadores e elaborados coletivamente. Por outro lado, houve um entendimento da potencialidade dessa diretriz, apesar de reconhecer suas limitações e/ou desafios em eventuais casos, como no caso de estudantes com TEA nível 03. Evidentemente um DUA não envolve apenas uma disciplina e/ou um segmento específico, pois se trata de um compromisso e um conjunto de ações coletivas, mas é importante aqui ressaltarmos que essa estruturação decorre e toma espaço também nos componentes curriculares e no cotidiano da sala de aula, razão pela qual cabe uma reflexão importante quanto ao Ensino de História, assim como os desafios enfrentados e as potencialidades existentes.

Para Zerbato e Mendes (2018), apesar de ser aceitável estabelecer algumas perspectivas dialógicas e semelhantes na construção do Desenho Universal da Aprendizagem, não é possível definir uma diretriz ou conjunto pré-definido, uma vez que qualquer ação de homogeneização invalidaria a própria potencialidade do DUA. As autoras ressaltam que o aspecto central envolve a elaboração de planejamentos coletivos e mais amplos, que não se voltem somente ao currículo prescrito e aos saberes escolares pré-definidos, mas a discussão da comunidade escolar na totalidade. Nessa operação a acessibilidade física e motora é tão essencial quanto as discussões sobre linguagens e os suportes a serem utilizados. Debater desde a organização curricular e os objetivos específicos até as formas de avaliação e produção de sentido figura, igualmente, como elementos centrais. Dentro deste aspecto, tal compreensão estabelece que

Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino

e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015, p. 7).

A tentativa de assegurar a aprendizagem dos estudantes, segundo Nunes e Madureira (2015) perpassa o DUA. Para além do conjunto de reflexões debatidas, gostaria de chamar a atenção para aqueles elementos específicos ligados ao Ensino de História dentro das operações de desenvolvimento do Desenho Universal para a Aprendizagem. É importante, neste caso, pensar que o Ensino de História enquanto compromisso com a formação de sujeitos críticos e capazes de pensar historicamente a partir de conceitos e argumentos, formulando hipóteses e interpretações sobre o mundo (Cerri, 2011), depende de garantir a construção de metodologias e formas de trabalho que viabilizem com que os estudantes alcancem tal objetivo.

Primeiramente é central retomar a questão da comunicação a partir de dois pontos, os quais foram abordados no relato apresentado. Inicialmente, é importante ressaltar a reflexão constante e frequente sobre as formas como a História se apresenta enquanto narrativa no Ensino de História e como pode ser ampliada de modo a incorporar diferentes linguagens visando a acessibilidade coletiva e integral. Conforme indica Cavalcanti (2020), pensar as formas como o Ensino de História encara a dimensão narrativa e a linguagem significada reflete sobre os procedimentos envolvidos na produção de sentidos de modo a, em particular, lidar com as disputas em torno dos usos do passado no presente.

O modo de narrar, assim como os usos da oralidade e das culturas visuais, sonoras e escritas, impacta diretamente nesta operação. No caso de tentativa de construir uma linguagem para o Ensino de História inserida nesse escopo de preocupação visando a inclusão de todos/as, é importante estabelecer que os procedimentos deverão ser pensados de modo a incluir todos/as, recorrendo à mediação e adaptação no caso dos estudantes diagnosticados com TEA a partir do uso de tecnologia assistiva, mas também estabelecendo que sejam coletivas, sem diferenciar e/ou excluir as próprias narrativas e discussões promovidas.

Tomando como exemplo, a discussão mencionada sobre Grécia com discentes com TEA nível 03, é importante ressaltar que o trabalho foi principalmente uma adaptação à forma de narrar que fosse mais objetiva e trabalhasse com a cultura visual e sonora; em paralelo, as ações narrativas mais amplas surtiram particular efeito e viabilizaram com que os estudantes realizassem as atividades propostas posteriores e demonstrassem uma progressão com relação ao domínio de conceitos e ideias abstratas como a de democracia. Em outros contextos, como com alunos com nível suporte 01, essas operações não foram tão necessárias, adotando-se muito

mais uma linguagem que fosse apenas mais objetiva e clara na expressão oral, o que auxiliava no domínio dos temas abordados.

Em paralelo, a reflexão sobre a linguagem também envolve analisar e problematizar as formas não somente como comunicamos, mas como sujeitos inseridos na educação básica expressam suas produções de sentido e elaboram saberes escolares. Nestes casos, quando pensamos em um Desenho Universal para a Aprendizagem inserido no campo do Ensino de História, é importante compreender que as formas como alunos narram irão alternar e ser sempre múltiplas, e que no caso dos discentes PAEE essas operações seguiram outras lógicas como a comunicação alternativa ou o uso da cultura visual, ou oral como meios de expressão de ideias e pensamento.

Neste processo, buscamos desenhar estratégias para adaptar a linguagem. Elas devem permitir uma perspectiva ativa, onde os mecanismos são utilizados criticamente. Isso promove a reflexão dos estudantes sobre o próprio uso da linguagem. Retomo aqui, por exemplo, a perspectiva de trabalhar com as turmas de 8º a construção de “Quadros Vivos” e nos modos como estes produziram sentidos e interpretações sobre os referidos quadros. Foi importante pensar que não houve “adaptação” aos discentes PAEE matriculados na série, mas sim uma mediação na qual as elaborações de sentidos e representações permitiram diálogos sobre os modos de comunicação da cultura visual, que incorreram inclusive em esforços extremos para tentar reproduzir certos elementos (como uma vestimenta ou uma pose), movimentações que eram dialogadas e expressas pelos alunos como fundamentais para “comunicar” aquilo que a obra em questão visava expressar.

A análise e interpretação de documentos em sala de aula demandam reflexões significativas. Isso é particularmente verdadeiro em relação aos procedimentos e elementos envolvidos. Além disso, é crucial a construção de uma noção científica de história com os estudantes. O uso de softwares como o *Expressia* ou de cartões com questões objetivas em caso de alunos com nível de suporte moderado ou intenso, bem como de questões mais direcionadas e com maior delimitação de conceitos se apresentam como potenciais na medida em que no caso de discentes com TEA é notável a progressão das habilidades de crítica documental. Uma proposta pode ser elaborada a partir da busca por elementos-chave e paratextos em uma fonte específica. O uso de aspectos ligados a sentimentos e sensações, despertadas pelas fontes, pode aproximar e tornar certos aspectos mais tangíveis aos estudantes.

Considerações finais

O ensino de História para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem que vá além da adaptação de materiais ou práticas pedagógicas padronizadas. Como discutido ao longo desta reflexão, considera-se que o reconhecimento das especificidades desses sujeitos implica uma reflexão mais ampla sobre o papel da linguagem e da narrativa no ensino da disciplina, elementos centrais na construção do pensamento histórico. A partir da experiência no Colégio de Aplicação da UFSC, evidenciou-se que práticas inclusivas devem integrar princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), enfatizando a mediação pedagógica como um recurso fundamental para promover a acessibilidade e a compreensão do saber histórico, tomando as discussões sobre linguagens e modos de narrar e sistematizar o pensamento histórico como centrais. Este processo não apenas amplia as possibilidades de participação, mas também reconhece a pluralidade dos sujeitos no processo educativo, evitando a homogeneização das experiências.

Ademais, a centralidade da narrativa e da linguagem histórica evidencia a necessidade de um trabalho contínuo que articule teoria e prática no campo da Didática da História. Ao longo deste artigo, buscamos destacar que, para que o ensino de História seja verdadeiramente inclusivo, é imprescindível promover o diálogo entre ações pedagógicas inovadoras e os desafios impostos pelo ensino em contextos de diversidade. Essa perspectiva demanda uma formação docente que contemple o uso crítico de recursos como tecnologias assistivas e estratégias de mediação, além de fomentar uma visão da educação como um processo colaborativo e adaptável. Assim, ao reconhecer a importância de integrar estudantes neurodivergentes ao centro das práticas educativas, reafirma-se o compromisso do ensino de História com a construção de sujeitos históricos críticos, capazes de interpretar o passado e se posicionar no presente de maneira reflexiva e participativa.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história. *Revista Metáfora Educacional*, v. 1, p. 70-89, 2010.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, p. 93–112, 2006.
- BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, v. 40, p. e85133, 2024.

- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. *Acta Scientiarum. Education*, 39, 483-495, 2017.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 4, n. 10, p. 207–238, 2020.
- CERRI, Luis Fernando C. Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural X*, nº. 20, p. 149-154, 2009.
- CERRI, Luis Fernando C. *Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COELHO, Mauro Cezar. O passado em sedimentos: currículo e cânone na narrativa histórica escolar - um ensaio de interpretação. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo (Orgs.). *Em defesa do Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 235-257.
- DELFRATE, C. de B.; SANTANA, A. P. de O.; MASSI, G. de A. A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso. *Psicologia Em Estudo*, v. 14, n. 2, p. 321–331, 2009.
- DONVAN, John; ZUCKER, Caren. *Outra sintonia - A história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- JABLONKA, Ivan. *A História é uma literatura contemporânea*. Brasília: Editora UNB, 2021.
- LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, 2011.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar Em Revista*, p. 131–151, 2006.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa1. *Educar Em Revista*, n. 60, p. 107–146, 2016.
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 1-35, 2003.
- NOGUEIRA, Paulo Felipe. *Alejando o ensino de história: narrativas de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- NUNES, Cláisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p.126-143, 2015.
- OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. *Educação Especial: formação de professores para a educação escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2024.
- PIRES, Yasmin Ramos; LUNARDI-MENDES, Geovana M. Adaptar, Adequar, Diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. *Revista Espaço do Currículo*, v. 12, p. 390-403, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história, os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2001.

SANTOS, Eduardo. S. *Ensino de História e Inclusão*: um caminho para a cidadania. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2021.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SILVA, Renata Augusta dos Santos. *A quem cabe formar o(a) professor(a) de história?*: os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

ZAVALA, Ana. Pensar “teoricamente” a prática de ensino de história. In: ZAVALA, Ana; DE VARGAS GIL, Carmel Zeli; ANDRADE, Juliana Alves de; XIMENES, Cristina Ferreira Lyrio. (Orgs.). *Aulas de História em Foco - Ensinar, pesquisar e analisar*. Salvador: EDUFBA, 2024. P.17-46.

ZAVALA, Ana. *Ensinar história*: elementos para uma teoria prática da prática do ensino da história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, p. 147-155, 2018.

Fronteiras

Recebido em 13/02/2025.
Aceito em 25/07/2025.