

A MATEMÁTICA E O MUNDO AUTÍSTICO DE SOFIA: UMA DISCUSSÃO DE NUMERALIZAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS

Janivaldo Pacheco Cordeiro¹
Allana Resende²
Edmar Reis Thiengo³

Resumo: Este estudo propôs uma intervenção no processo de aprendizagem de uma aluna autista referente ao conceito de número baseado na Teoria das Ações Mentais por Etapas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e comportamento, e, dessas, a mais comprometida é a interação social. Em razão disso, buscou-se em Galperin o aporte teórico-metodológico para analisar e discutir os resultados advindos do processo de aprendizagem, uma vez que o teórico compartilha as ideias da psicologia histórico-cultural. A pesquisa foi realizada numa escola pública de Vila Velha – ES, tendo como sujeito participante Sofia, atendida na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados apontam a necessidade de o docente conhecer as características da síndrome, como também as peculiaridades da aluna. Não é possível afirmar que Sofia dominou o conceito do número um, todavia o uso da Teoria das Ações Mentais por Etapas possibilitou a materialização da ação a ser internalizada, haja vista que faz parte de uma de suas etapas. Além disso, percebeu-se com Sofia que sua aprendizagem pode ser expressa em momentos diferentes daqueles em que está sendo ensinada; suas respostas nem sempre correspondiam às perguntas feitas naquele momento.

Palavras-chave: Educação Matemática Inclusiva. Numeralização. Autismo. Teoria das Ações Mentais por Etapas.

MATHEMATIC AND SOFIA'S AUTISTIC WORLD: A DISCUSSION OF NUMERALIZATION FROM THE THEORY OF STAGE-BY-STAGE OF MENTAL ACTIONS

Abstract: This study aimed to intervene in the learning process of an autistic student about the concept of number based on Theory of Stage-by-Stage of Mental Actions. Disorder Autistic Spectrum (TEA) is characterized by a set of symptoms that affects the socialization areas, communication, behavior, and, among them, the most affected is the social interaction. Because of this, we seek in Galperin the theoretical and methodological approach to analyze and discuss the learning process results, since the theoretical shares of the historical-cultural psychology ideas. The survey was conducted in a public school at Vila Velha - ES, and had as subject participant Sofia, attended in Educational Service Specialist room (AEE). The results show not only the need for teachers to know the syndrome's characteristics, as well as the student peculiarities. It's not possible to say that Sofia has mastered the concept of the number one, however the use of the Theory in question enabled the materialization of the action to be internalized, given that it's part of one of the stages of the theory.

¹ Mestre. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. E-mail: janivaldocordeiro@gmail.com.

² Mestra. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. E-mail: allanacbr@hotmail.com.

³ Doutor. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. E-mail: thiengo@ifes.edu.br.

Moreover we noticed with Sofia's learning can be expressed at different times from being taught; her answer doesn't always correspond to the questions asked at the time.

Keywords: Inclusive Mathematic Education. Numeralization. Autism. Theory of Stage-by-Stage Formation of Mental Actions.

Que se abram as cortinas, Sofia!⁴

Ao adentrarmos a sala de aula nem sempre estamos atentos à diversidade existente nela. Há uma heterogeneidade de pessoas distinguindo-se em formas, cores, jeitos, tamanhos, sentimentos, etc. São diversos mundos que se encontram no mesmo espaço. Não há sequer uma que seja igual à outra. E mesmo que fosse apenas uma, há nela um mundo misterioso! Para Certeau (1994, p.38), “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais”. Assim somos nós! Do mesmo jeito: Sofia! Tão parecida e tão diferente!

“O que você pensaria? Bem, isso não importa. Mas será que já passou pela sua cabeça que você pode ser uma marciana? (GAARDER, 1995, p.28)”. E você, qual mundo habita? Para responder a essas questões, convidamos o leitor a conhecer um pouco sobre a aprendizagem da aluna Sofia⁵, cujo mundo é singular. Em seu mundo, é ela que permite quem entra e também determina a hora de estar só.

Sofia tem nove anos e há quatro foi diagnosticada com autismo. Esta síndrome caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, entre elas, a mais comprometida é a interação social. Dessa tríade (socialização-comunicação-comportamento), a dificuldade de socialização é a base dos sintomas do funcionamento autístico (SILVA; GAIATTO; REVELES, 2012), a falta desta acarreta o comprometimento das outras.

Ao discutir o autismo, o Grupo de Pesquisa em Educação, História e Diversidades⁶ propôs intervir no processo da aprendizagem do conceito de número baseado na Teoria das Ações Mentais por Etapas propostas preconizadas por Galperin.

⁴ (GAARDER, 1995, p.77).

⁵ Sofia é o nome dado à aluna que participou desta pesquisa, em alusão ao livro “O mundo de Sofia” (GAARDER, 1995), por termos a impressão de que o autista tem um mundo próprio. Os subtítulos deste artigo foram encontrados nesse livro e são embasados em seu contexto.

⁶ Grupo de Pesquisa em Educação, História e Diversidades do Instituto Federal do Espírito Santo.

Então, seria bom você falar um pouco sobre a teoria⁷

Pertencente ao seletivo grupo de psicólogos russos, P. Ya. Galperin contribuiu para a compreensão da formação de conceitos na mente humana e como esta se relaciona com a atividade material externa, colaborando para a formação do psiquismo humano (BASSAN, 2012). Esse estudo faz parte da Teoria Sócio-Histórica, e tem L. S. Vigotski como principal expoente.

Seguidor das ideias de Vigotski, Galperin ampliou-a ao enfatizar em suas pesquisas a relação do processo ensino-aprendizagem com o desenvolvimento mental, afirmando que os processos mentais devem ser entendidos como transformações e interiorização das ações externas ao envolver ferramentas culturais. Esse processo ficou conhecido como Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas ou Teoria da Assimilação por Etapas das Ações Mentais.

Para Galperin, em cada ação concreta há dois componentes distintos: a orientação e a execução. A qualidade da orientação está diretamente relacionada ao êxito da execução e, conseqüentemente, à qualidade da ação mental. Ele propõe o desenvolvimento da ação em quatro etapas, não lineares nem hierárquicas: orientação, material ou materializada, linguagem externa e linguagem mental.

Para iniciar a ação o aluno deve se sentir motivado. Assim sendo, Talízina, colaboradora de Galperin (NÚÑEZ, 2009), propôs a etapa Motivacional como a fase zero. Nela, o aluno deve ser estimulado para realizar a ação, e esse estímulo deve permanecer em todo o processo. Na etapa da orientação constrói-se o roteiro para demonstrar todas as partes estruturais e funcionais da tarefa, chamada de Base Orientadora da Ação (BOA). Na fase material ou materializada existe um contato do aluno com os próprios objetos e fenômenos, com os quais realiza ações manipulativas, distinguindo-as, fixando-as e separando-as com a ajuda das palavras, dialogando com seus pares sobre a ação (NÚÑEZ, 2009).

Na etapa da linguagem externa,

[...] a representação das ações necessárias para a resolução das atividades é realizada por meio da linguagem. Assim o aluno não tem mais acesso a

⁷ (GAARDER, 1995, p.432).

forma material ou materializada dos objetos, e sim aos sistemas simbólicos que os representam e deve resolver as tarefas utilizando a linguagem, verbal ou não verbal (JESUS, 2009, p.71).

O próximo passo é a forma **mental** da ação, que é a etapa final no processo de transformação da ação externa em ação interna. Nela,

A etapa mental segundo Galperin (2001b) inicia-se como uma forma verbal abreviada, quando se inicia a execução “para si”. As condições mudam no essencial: a comunicação é substituída pela tarefa da reflexão e da fala “para si” e se transforma num meio, não de transmissão de pensamento ao outro, mas sua transformação em um objeto para melhor análise (NÚÑEZ, 2009, p.114).

Quando assimilada, a ação mental tem sua qualidade baseada em três indicadores: *generalização*, que consiste na habilidade em compreender os aspectos mais simples de uma ação e extrapolar para outras situações em que são possíveis; *abreviatura*, iniciar uma tarefa com um número de orientações amplas, as quais depois serão unidas ou encurtadas, e *maestria*, que inclui a facilidade e a velocidade de realização da tarefa.

Dessa forma, uma ação é assimilada com plenitude quando o aluno é capaz de realizá-la de maneira abreviada, ou seja, sem passar por todas as etapas da execução; generalizada, ao extrapolar para outras situações; e com maestria, ao efetuá-la automaticamente. O processo mediado por pessoas e por ferramentas ocorre do coletivo para o individual. Ou seja, demonstra “*como acontece a transformação da atividade inicialmente externa em sua forma ‘interna’*” (ARIEVITCH, 2003 *apud* BASSAN, 2012, p.58).

Assim sendo indaga-se: como será o processo de ensino e de aprendizagem de uma criança cuja interação social está comprometida?

Como pensar o processo educacional para pessoas autistas? A criança autista pode possuir limitações diferentes de uma criança sem essa síndrome, mas se estimulada da maneira adequada pode despertar talentos e habilidades incríveis. “O transtorno propicia uma visão extraordinária dos detalhes e, em muitas situações, esta característica se traduz em beleza, arte e talentos incontestáveis” (SILVA; GAIATTO; REVELES, 2012, p.12).

Dessa forma, com base na Teoria das Ações Mentais por Etapas a proposta foi realizar uma intervenção no processo de ensino e de aprendizagem de Sofia, cujo laudo mostra

autismo Leve/Moderado com indícios de Deficiência Intelectual. Ela apresenta dificuldades de concentração, socialização, comunicação e habilidades para desenho e pintura. Cursa o 3º ano das séries iniciais em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Vila Velha/ES.

Isto me soa como uma tarefa de matemática⁸

O ensino da Matemática, para D'Ambrósio (1993), significa desenvolver a capacidade do aluno de manejar situações reais que se apresentam a cada momento, de maneira distinta, por ser útil como instrumentador para a vida, para o trabalho e porque contribui para pensar com clareza e raciocinar melhor. Para isso é importante que a criança seja numeralizada.

Nunes (1997) defende a ideia de que a numeralização perpassa por outras disciplinas da escola, assim como a alfabetização. Para ela, todo professor da escola básica, independente da disciplina, deveria se envolver no que tange à numeralização, uma vez que esta encontra-se presente no cotidiano dos sujeitos, no entanto, não é percebida como conhecimento matemático. Para essa autora,

[...] ser numeralizado significa pensar matematicamente sobre situações. Para pensar matematicamente, precisamos conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizaremos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas da matemática. Deste modo, não é suficiente aprender procedimentos; é necessário transformar esses procedimentos em ferramentas de pensamento (NUNES, 1997, p.31).

Nesse sentido, ressaltamos que a numeralização de toda criança é importante para o seu desenvolvimento como cidadão. Assim, cabe ao professor desenvolver atividades que valorizem o cotidiano de seus alunos, que descubra seus reais interesses favorecendo e estimulando um aprendizado de maneira natural e aprazível.

Assim, procurou-se desenvolver atividades de numeralização da aluna autista baseadas em seus interesses e formuladas de acordo a Teoria de Galperin. O objetivo foi estimular essa

⁸ (GAARDER, 1995, p.255).

aluna a construir o conceito de número.

A tarefa foi realizada no contraturno do horário regular, no atendimento educacional especializado – AEE⁹. Para esse dia, a proposta foi colocar em prática as etapas da motivação e material/materializada.

Como tarefa motivadora para compreender a contagem dos números, utilizou-se o vídeo “*Mariana conta um*”. O vídeo é um desenho animado que mostra uma menina, provavelmente com idade próxima a de Sofia, cantando os números de 1 a 10. No vídeo, cada número corresponde à quantidade de animais que o representa. Porém, nesse dia não foi possível utilizar o computador. Por isso, nossa ação motivadora foi repensada problematizando o conhecimento da aluna acerca do número u, por meio dos jogos quebra-cabeças e resta 1.

Ao pensar a BOA as especificidades da aluna foram percebidas. Para construir com ela a orientação foi necessário nos libertar das nossas convicções, abrir mão de distanciar-se da condução da tarefa, seguir pelos caminhos dela e aprender como trilhá-los. E, às vezes, somos guiados a nos perder por esses caminhos para dessa forma compreendê-los.

⁹ [...] está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção. Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

É importante esclarecer que:

- a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;
- b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;
- c) o “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;
- d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.
- e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;
- f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, a fase da orientação foi pensada da seguinte maneira: mostramos à aluna o algarismo *um* confeccionado em EVA. Em seguida o número um foi escrito em uma folha para que ela o copiasse e, por fim, que o colorisse. A construção da base orientadora não nessa etapa. Ao analisar a fase material ou materializada foi preciso repensá-la tendo por base os interesses da aluna.

A orientação é seguida da fase da execução. Nesta, a aluna teve como materialização anéis e desenhos de um quebra-cabeça. A tarefa inicial foi identificar a quantidade de anéis que eram colocados em seus dedos. Para tanto, surgiram perguntas como: *Posso colocar um anel no seu dedo? Quantos anéis têm na sua mão? O que você tem na quantidade de um em seu corpo? O que você tem na quantidade de um na sua casa? Esse é o número um? Me mostra o número um. Vamos contar? Vamos achar o número um? Vamos procurar as peças para encaixar o quebra-cabeça?* Essas perguntas buscam simplicidade de vocabulário, clareza e objetividade conforme orientam Silva, Gaiatto e Reveles (2012).

Assim, evidenciou-se que saber identificar o símbolo utilizado para representar o número 1 não significava compreender a conservação de quantidade por ele representada, no entanto, porém se buscava algo além disso, era preciso encontrar o caminho para envolver Sofia com a matemática.

O quebra-cabeça utilizado possuía peças com os algarismos de um a seis e seus encaixes continham figuras com quantidades correspondentes aos números. Essa atividade teve como objetivo separar as partes cujas imagens possuíam apenas um elemento e ligá-la à peça do algarismo *um*; no total eram cinco peças: o algarismo *um* e quatro figuras.

Os métodos utilizados para posterior análise são decorrentes de observações pautadas na sala de atendimento especializado, registro em diário de bordo, gravações de áudio e fotografias.

Mesmo que seja difícil responder a uma pergunta, isto não significa que ela tem uma – e só uma- resposta certa¹⁰

¹⁰ (GAARDER, 1995, p.25).

Na sala de AEE com Sofia o esperado era uma só resposta, aquela que se desejava ouvir. Mas não era esse o caminho desejado por Sofia para trilharmos com ela.

Pesquisador: Você conhece o número 1? Esse aqui é o número 1, olha! [mostramos o algarismo em EVA].

Sofia: Sim, mas você conhece o ovo?

Pesquisador: Conheço, mas você conhece o número 1?

Sofia: É...

Pesquisador: Que número é esse aqui? [novamente apontando para o EVA].

Sofia: Número 1.

Pesquisador: Oh, o que tem de 1 em mim, minha boca! E em você o que tem de 1?

Sofia: *M* de “escuringa”!

Pesquisador: *M* não! 1. Número 1! O que você tem de 1?

Sofia: “*direti!*”

Pesquisador: *Quantos* narizes você tem?

Sofia: 1... 2!

Pesquisador: Você só tem 1 nariz! Vou colocar 1 anelzinho em seu dedo, tá?

Sofia: Não vai colocar não! Não senhor!

Pesquisador: Por que não?

Sofia: Porque você é feio!

Sofia nem sempre responde o que lhe é perguntado. As palavras “ovo”, “*M* de escuringa” e “*direti*” possivelmente são parte de um diálogo ocorrido em outro momento. É uma das características que a pessoa autista pode apresentar, denominada ecolalia. Williams e Wright (2008) indicam que as frases, sem conexão com os diálogos, podem ter sido ouvidas pelo autista em outro contexto e repetidas em outro momento. O autista pode utilizar adequadamente as palavras ou escutá-las e compreendê-las de maneira diferente, e por isso cria um novo vocábulo, como no caso em que Sofia respondeu ‘*direti*’ e ‘*escuringa*’. Além disso, os autores ressaltam que crianças autistas habitualmente apresentam dificuldades em assimilar a linguagem e, por isso, necessitam de maior tempo para compreender o que os outros dizem.

São as respostas de Sofia que geram reflexões sobre a forma de perguntar e de orientá-la. Na etapa motivadora, a problematização pode ser uma forma de motivar o outro. Provavelmente o que foi dito a fez lembrar-se de outro contexto e, se soubéssemos do assunto, seria possível compreender melhor suas respostas. Assim, também precisamos de um tempo maior para compreender isso e, então, nos deixamos guiar por Sofia.



Nesse momento ela começa a sorrir e pergunta]:

Sofia: Você tá achando graça, né?

Pesquisador: Eu não tô achando graça! Hein, quantos anéis têm aí?

Sofia: O pai da minha mãe de um colega falou que não pode xingar esse nome.

Pesquisador: Que nome?

Sofia: Do Satanás!

[...]

Pesquisador: Responde! Quantos anéis você tem aí? Responde, senão, não ganha outro!

Sofia: É 4, 5.

Pesquisador: Não! Você tem 1 anel. Este aqui é o número 1 [mostrando o número em EVA].

Sofia: 1!

Pesquisador: Isso! Quantos anéis você tem na mão?

Sofia: Dooooois!

Pesquisador: Não! Você tem, olha aqui pra mim. Que número é esse?

Sofia: 5.

Pesquisador: Não! Não é 5! É esse número aqui [mostrando o número 1 em EVA]. Que número é esse?

Sofia: 1!

Pesquisador: 1! Muito bem! Vamos procurar o número 1 aqui também? [mostrando um jogo de quebra-cabeças]. Cadê o número 1 aqui?

[A aluna começa a procurar entre as peças o número 1 e, em sua mão, pega o número 2].

Pesquisador: Esse é o número 1?

Sofia: Não senhor!

Pesquisador: Muito bem! Parabéns! Qual que é o número 1? [nesse momento ela pega a peça que representa o número 1].

Pesquisador: Esse é o número 1?

Sofia: É!

Pesquisador: Muito bem! Parabéns! Vamos procurar as peças para encaixar?

[...]

Pesquisador: Quantos olhos você tem?

Sofia: Dooois!

Pesquisador: E quantos pés você tem?

Sofia: Satanás é palavrão?

Pesquisador: É

Sofia: É palavrão?

Pesquisador: É

Sofia: Não é que é palavrão?

Pesquisador: É.

Sofia: É palavrão?

Pesquisador: Sim

Sofia: Fala de que “é palavrão”!

Pesquisador: É palavrão!

Sofia insistentemente pergunta se Satanás é palavrão, mas ainda que o pesquisador

diga que sim e ela compreenda a resposta, não é o bastante. Ela quer ouvir as palavras que para ela traduzem isso. Dessa forma orienta o pesquisador: *Fala de que “é palavrão”!* Somente quando ele entende o que ela deseja é que se sente satisfeita com a resposta.

A aluna conduz para a construção da Base Orientadora da Ação, que é o nosso próprio diálogo, e torna essa etapa também a motivadora. A aluna é movida por nos ensinar a ensiná-la e, então, percebemos que não somente somos nós que estamos dizendo o que fazer e como fazer, mas também Sofia.

Ao analisar o diálogo observou-se que a mesma pergunta foi feita por diversas vezes e, em sua maioria, com palavras distintas. As respostas de Sofia também foram diferentes, afinal, para ela cada pergunta demanda uma resposta específica. Mas as questões ‘*Esse é o número 1?*’ e ‘*Que número é esse?*’ foram feitas, e ela dava como respostas números, ainda que não fossem corretos. Eles estavam representados no quebra-cabeça e no EVA, para que ela tivesse o objeto que, naquele momento, foi materializado. Dessa forma, é possível afirmar que Sofia, na etapa material, identifica o que são números, mas ainda vacila na compreensão de quantidade.

Foi-nos possível percorrer as etapas da motivação e Base Orientadora da Ação com Sofia, a qual construiu conosco a maneira de orientá-la. Construir orientação tornou-se também a motivação necessária para despertar nela razão para entender os números. Manusear o material em EVA no formato de algarismo, juntar o quebra-cabeça com o número e a representação da quantidade foi o início para a assimilação da ação. Contudo, Sofia mostrou que para ela não basta manusear e ser questionada, deve-se indagar com as palavras corretas ou o professor compreender que a resposta dada se refere àquela pergunta específica.

Pode ser confuso pensar assim, mas a ação mental, embora se inicie com uma atividade coletiva, se tornará singular e, como o próprio nome diz, é único de cada sujeito. Desse modo, o professor deve estar atento para a forma de pensar de cada um durante a própria aprendizagem.

“Na certa, Sofia também achava estranho pensar em tudo aquilo” (GAARDER, 1995, p.90).

O que fazemos com os mosquitos Sofia, você pode me dizer? ¹¹

Certamente, a Sofia de Gaarder (1995) também não saberia responder à questão dos mosquitos perguntada pelo seu professor/amigo, assim como a “nossa” Sofia não teria ideias sobre numeralização, número um ou dois. Não por agora! Nossa proposta para esse momento foi, por meio das etapas iniciais da Teoria de Galperin, discutir a aprendizagem de uma aluna autista quanto à sua numeralização.

Assim, as etapas motivação, BOA e material são possibilidades na aprendizagem de uma aluna autista, as quais acontecem com a participação da mesma desde a orientação até a execução da tarefa.

Quanto à numeralização... não é possível afirmar que Sofia assimilou o conceito do número *um*, mesmo que em alguns momentos ela tenha respondido de acordo com os interesses do pesquisador. O conceito de ser numeralizado vai muito além das nossas expectativas. Para Nunes (1997), ser numeralizado é perceber a matemática presente em situações cotidianas, como leitura e interpretação de dados em gráficos, jornais e revistas; é ser capaz de pensar e discutir relações numéricas.

Sofia não demonstrou dominar essa arte, mas nos mostrou que o caminho para o aprendizado está aberto, resta-nos saber como trilhá-lo! Entender o que se passa no pensamento de uma criança autista e tentar externalizá-lo pode ser uma tarefa gratificante e um desafio. Por mais simples que uma resposta possa ser, por mais demorada que essa resposta chegue, com paciência se alcança o objetivo. Este é um exemplo em que acreditar que “menos é mais!”.

Na escola, Sofia tinha dificuldade de se concentrar no que o professor falava. De uma hora para outra, começou a achar que ele só falava de coisas que não eram importantes. Por que não falar sobre o que é ser humano, ou então sobre o que é o mundo ou de onde ele tinha surgido? (GAARDER, 1995, p.22).

Provavelmente, Sofia não estava preocupada com mosquitos...

¹¹ (GAARDER, 1995, p.81).

Referências

- BASSAN, Larissa H. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012, 108 f. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bassan_lh_do_mar.pdf. Acesso em 06 set. 2014.
- BRASIL, MEC. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/defmental.txt> Acesso em: 29 mar 2017.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1993.
- GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JESUS, Thamires Belo de. **(Des)construção do pensamento geométrico com o uso de materiais pedagógicos: uma experiência vivenciada junto a uma aluna surda**. 2014.186f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo: Vitória, ES. 2014.
- NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vigotskii, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- SILVA, Ana Beatriz B; GAIATTO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e professores**. São Paulo, SP: M. Books do Brasil Editora Ltda. 2008.

Recebido em: 13/04/2016
Aprovado em: 25/03/2017