

AÇÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

COLLABORATIVE PEDAGOGICAL ACTION IN LITERACY TEACHING FOR AUTISTIC CHILDREN

ACCIÓN PEDAGÓGICA COLABORATIVA EN LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS AUTISTAS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar, nos relatórios-dia das atividades colaborativas realizadas por educadores/as em prática de alfabetização com crianças autistas, as contribuições destas ações na aprendizagem dos/as educandos/as. As ações colaborativas a serem analisadas fazem parte de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, e realizada em uma unidade especializada, vinculada à Rede Estadual de Ensino de Belém, que atende crianças e adolescentes autistas. Consiste em pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos fontes de análise deste estudo são os relatórios-dia elaborados após as atividades pedagógicas realizadas pelos educadores/as na unidade especializada. Na sistematização e análise dos dados é utilizada a técnica da categorização. Entre os resultados destaca-se que as atividades colaborativas favoreceram a interação entre os/as educandos/as, viabilizaram a participação das ações pedagógicas e contribuíram com a aprendizagem da leitura e da escrita. A mediação dos/as educadores/as e dos/as educandos/as foram fundamentais no processo de aquisição de conhecimentos dos/as educandos/as.

Palavras-chave: ação pedagógica colaborativa; alfabetização; crianças autistas.

Abstract: The objective of this study is to analyze, within the daily reports of collaborative activities conducted by educators in literacy practice with autistic children, the contributions of these actions to the learning of the students. The collaborative actions to be analyzed are part of a research endeavor funded by CNPQ and conducted in a specialized unit affiliated with the State Education Network of Belem, which caters to autistic children and adolescents. This involves bibliographic and documentary research. The source documents for analysis in this study are the daily reports prepared after the pedagogical activities carried out by educators in the specialized unit. The technique of categorization is employed in the systematization and analysis of the data. Among the results, it is highlighted that collaborative activities fostered interaction among the students, enabled their participation in pedagogical actions, and contributed to the learning of reading and writing. The mediation of educators and students was fundamental in the process of knowledge acquisition by the students.

Keywords: collaborative pedagogical action; literacy; autistic children

¹ Pós-doutora em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa- México. Docente e pesquisadora do PPGED e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Bolsista produtividade do CNPq2. Brasil. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar, en los informes diarios de actividades colaborativas realizadas por educadores en la práctica de la alfabetización con niños autistas, las contribuciones de estas acciones al aprendizaje de los estudiantes. Las acciones colaborativas a analizar forman parte de una investigación financiada por el CNPq y realizada en una unidad especializada, vinculada a la Red de Educación del Estado de Belém, que atiende a niños y adolescentes autistas. Consiste en una investigación bibliográfica y documental. Los documentos fuente para el análisis de este estudio son los informes diarios elaborados después de las actividades pedagógicas realizadas por los educadores de la unidad especializada. En la sistematización y análisis de datos se utiliza la técnica de categorización. Entre los resultados, se destaca que las actividades colaborativas favorecieron la interacción entre los estudiantes, posibilitaron la participación en acciones pedagógicas y contribuyeron al aprendizaje de la lectura y la escritura. La mediación de educadores y estudiantes fue fundamental en el proceso de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

Palabras clave: acción pedagógica colaborativa; literatura; niños autistas.

1 INTRODUÇÃO

A política de Educação Especial na perspectiva da inclusão estabelece no Art, 5º do Decreto Nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) atendimento pedagógico ao educando com deficiência em Sala de Recursos Multifuncionais. Porém, pesquisas apontam existir problemas no atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional.

Cardoso, Tartuci e Borges (2015) destacam como questões críticas: o tempo reduzido de atendimento, sendo informado, pelos docentes pesquisados, que o aluno necessita de um tempo e de uma frequência maior na SRM; as condições do trabalho docente dificultam ações de colaboração entre o ensino comum e a educação especial; a dificuldade de um único professor trabalhar com diferentes necessidades educativas e diversos níveis de escolaridade; necessidade de formação para atender a polivalência de ações e a não clareza sobre o trabalho pedagógico realizado na SRM.

O estudo realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) revela que a maioria do atendimento educacional especializado é efetuado de forma individual, uma vez por semana, no período de uma hora/aula (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015), tendo por base a pedagogia tradicional.

Acrescenta-se o fato de ser uma atividade isolada das demais da turma regular e realizada de forma individual, em uma sala específica para este fim, contribui para segregar o aluno com deficiência, que é denominado na escola de “especial”, como também, não favorece o processo de aprendizagem.

Com o tempo e o atendimento educacional reduzidos, a mediação pedagógica se efetiva somente pelo/a professor/a e o tempo de aprendizagem é muito pouco, não atendendo às demandas educacionais do/a aluno/a especial, caracterizando-se, inclusive, em algumas salas, em aulas de reforço escolar. Além disso, o avanço em termos de aprendizagem é muito pouco, por parte do alunado e a manutenção da pedagogia tradicional não

atende ao pressuposto da educação inclusiva em termos da necessidade de outro paradigma educacional, que viabilize de fato a aprendizagem do/a educando/a com deficiência.

Mantoan (2003, p. 60, 61 e 63) destaca que:

Não se pode encaixar em um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente. [...] Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos [...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Freire (1983) critica o ensino tradicional, por ser bancário, competitivo, meritocrático, autoritário e racionalista, apontando para uma educação pautada na solidariedade, no diálogo, na colaboração e na afetividade articulada ao racional, considerando e respeitando as diferenças e a integralidade do ser sujeito educacional.

A educação bancária referida por Freire (1983, p. 66) é “a educação se torna um ato de depositar [conteúdos], em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

A educação inclusiva tem como pressuposto a educação de qualidade para todos que se caracteriza “pela luta pelo ensino público e gratuito e pela busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos como um direito à cidadania” (Oliveira, 2005, p. 73).

Para Mantoan (2003, p. 24 e 25) a inclusão:

implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...] é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

A autora, então, aponta, no processo de inclusão escolar, a necessidade de busca de alternativas pedagógicas viáveis para o melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência, e que facilite o trabalho pedagógico nas escolas, entre os quais as Salas de Recursos Multifuncionais.

Conscientes da necessidade de criação de alternativas pedagógicas que viabilize a inclusão escolar e mediante a compreensão de Freire (1980) e Vygotsky (1984) que a educação é um processo social mediado por relações intersubjetivas, passamos a desenvolver, desde 2019, no processo de alfabetização de educandos/as com deficiência intelectual e educandos/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma ação pedagógica colabo-

rativa durante o Atendimento Educacional em duas Instituições Especializadas e em uma escola pública de Belém.

A questão-problema é: quais as contribuições das práticas educativas colaborativas de alfabetização na aprendizagem de crianças autistas, observadas pelos/as educadores/as?

O objetivo deste estudo é analisar, nos relatórios-dia das atividades colaborativas realizadas por educadores/as, em prática de alfabetização com crianças autistas, as contribuições destas ações na aprendizagem dos/as educandos/as.

As ações colaborativas fazem parte de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, e realizada em três Instituições de Ensino: duas especializadas e uma escola da Secretaria Municipal de Belém, sendo uma das unidades especializadas com crianças e adolescentes e as demais com jovens, adultos e idosos. Porém, neste estudo, os relatórios analisados são de apenas uma das unidades especializadas, vinculada à Rede Estadual de Ensino de Belém, a que atende crianças e adolescentes autistas. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética, CAAE: 54070021.3.0000.0131, parecer Nº 5.185.400, e foram tomados os cuidados éticos de aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos envolvidos diretamente na pesquisa.

Inicialmente se apresenta a introdução do estudo, seguido da metodologia, de reflexões sobre a educação como ação social, mediada e dialógica e da descrição e análise das ações colaborativas realizadas na Instituição Especializada e os resultados e avanços na aprendizagem dos/as educandos/as. Por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com base em leituras de autores que tratam da temática em estudo, destacando-se Freire e Vygotsky e, também, uma pesquisa documental.

Rodrigues e França (2010, p. 55 e 56) explicam que: “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diferentes autores sobre determinado assunto [...] a pesquisa documental se faz com documento”. Destacam que atualmente os documentos podem ser de várias formas e encontrados em diferentes lugares, não apenas em arquivos públicos e particulares, museus, bibliotecas e centros de memórias e documentação. Podem ser encontrados os documentos em: “livros, revistas, correspondências, diários, noticiários de rádio, televisão, filmes, *internet*, produções iconográficas, testemunhos orais, entre tantas outras”.

Os documentos fontes de análise deste estudo são os relatórios-dia elaborados após as atividades pedagógicas realizadas pelos educadores/as na unidade especializada, com os registros das ações efetivadas, desenvolvimento dos/as educandos/as, dificuldades e avanços no ensino-aprendizagem dos/as educandos/as.

Utilizou-se dos relatórios-dia, além das informações das atividades realizadas, as fotos que registram os encontros educativos, que foram codificados da seguinte maneira: NEP/UE, data e ano.

Na sistematização e análise dos dados foi utilizada a técnica da categorização, compreendida por Szymanski (2004, p.75) como “momento de explicitação de significados” porque “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”.

A categorização permite tanto a organização das informações obtidas no estudo, como a sua explicação, abrindo possibilidades de elaboração de novas categorias de análise.

3 EDUCAÇÃO COMO AÇÃO SOCIAL, MEDIADA E DIALÓGICA

Freire (1983) e Buber (2012) compreendem o diálogo em uma dimensão ontológica e vital para a existência humana. Para Buber (2012) o ser humano se torna sujeito (EU) na relação com o outro (TU), isto é, só é sujeito na relação. Assim, a interação Eu-Tu é efetivada no diálogo, na autenticidade, na reciprocidade e na totalidade da relação. Na visão de Freire (1983) o diálogo envolve a relação de dois sujeitos Eu-Tu, que os constitui. O eu dialógico:

sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1983, p. 196).

O diálogo faz parte da natureza do ser humano por ser este um ser de comunicação. Para Freire (1980, p. 67), o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

Para Freire (1980, p.78 e 69) a educação é uma situação gnosiológica (de conhecimento), porque “o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes”. A educação é comunicação, é diálogo, por ser “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” O ser humano como sujeito cognoscente é capaz de não só apreender o objeto, mas comunicar-se com os outros sujeitos e interferir na natureza, constituindo-se ser de práxis (reflexão-ação).

Compreende Freire (1980) que a aprendizagem se processa por meio da comunicação entre sujeitos, sendo uma ação social, coletiva e dialógica. Os sujeitos conhecem individualmente, mas comunicam aos outros sujeitos o que conhecem, com vistas a trans-

formar o mundo em colaboração. “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire, 1986, p.14).

Assim, no processo ensino-aprendizagem o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. Na medida em que o conhecimento vai sendo constituído nas relações das pessoas entre si e com a realidade em que vivem, torna-se um processo dinâmico, histórico, permanente, vinculado a existência humana. Em consequência, todas as formas de interação que o ser humano estabelece no seu processo de comunicação, família, escola, etc., constituem-se como formadores de conhecimento e educativos.

O diálogo, na visão de Freire, ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabiliza experiências de solidariedade, de respeito ao outro e às diferenças, adquirindo uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Vygotsky tal como o Freire destaca a importância da aprendizagem colaborativa. Rego (1995) explica que Vygotsky ressalta a importância da interação social no desenvolvimento dos seres humanos. Afirma que o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelos outros, isto é, pessoas do seu grupo sociocultural. Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento humano é “profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1984, p.40). Desta forma, “a construção do conhecimento é mediada pelos símbolos e significados sociais compartilhados por meio de múltiplas e complexas interações dos sujeitos” (Krame; Santos, 2011, p.27) e o indivíduo se forma em relação com os outros.

Vygotsky (1986, apud Molon, 2003, p.115) considera o ser humano uma pessoa social, isto é, “um agregado de relações sociais, *corporificado num indivíduo* (funções sociais construídas segundo a estrutura social” (grifo do autor). Explica que:

numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (Vygotsky, 1984, p. 115-116).

O autor destaca, ainda, que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 1984, p.117-118). Isso significa que a mediação pedagógica não se efetiva só com o/a professor/a, mas também com os/as educandos/as, sendo importante a ação coletiva e colaborativa.

4 AÇÕES COLABORATIVAS EM UNIDADE ESPECIALIZADA

As atividades que serão apresentadas e analisadas são referentes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, em uma unidade especializada, localizada na cidade de Belém do Pará, cujos relatórios correspondem ao ano de 2019.

As ações pedagógicas colaborativas nesta unidade especializada foram realizadas uma vez por semana, em grupo de 4 a 10 educandos/as, com a carga horária de duas horas, em turnos da manhã e tarde, e por grupos constituídos de 4 a 8 educadores/as, tendo por base a pedagogia humanista de Paulo Freire. Os/as educadores/as são pertencentes a um núcleo de pesquisa em educação popular vinculado a uma universidade pública do estado do Pará².

A alfabetização na perspectiva de Paulo Freire é considerada importante para as práticas alfabetizadoras porque:

a) respeita as diferenças e está comprometida com as classes e segmentos sociais que sofrem discriminação e opressão social, entre os quais educandos da Educação Especial.

b) pela razão antropológica, pensando na alteridade, no “outro” e sobre “si mesmo”, acompanhando a revelação identitária, a expressão do pensar e o agir das pessoas diferentes;

c) pelo otimismo necessário de que a aprendizagem ocorre por fora dos padrões de normalidade, constituindo um “antídoto” contradiscursos do tipo “nunca será capaz de aprender”; e

d) pela legitimação da investigação sobre estratégias metodológicas inclusivas a serem utilizadas nas escolas públicas, para efetivamente se conhecer as potencialidades e dificuldade dos alunos com deficiências e o que é feito para superar situações de fracasso escolar.

Os princípios pedagógicos freireanos que orientam as práticas colaborativas de alfabetização na unidade especializada pesquisada são:

a) respeito à pessoa humana, considerando as especificidades de sua idade, e manifestações de seu contexto social, cultural e linguístico;

b) incentivo à curiosidade do educando em conhecer o mundo, de descobrir as coisas e de perguntar;

c) estímulo ao educando à falar, se comunicar, a expressar sua forma de pensar, compreender e experienciar o mundo;

² Keila de Jesus Morais Lobato, Michele de Melo Barra, Natália de Anástacia dos Santos Maciel, Suelen Favacho de Miranda, Ana Paula Santos Sarmanho, Bruna Layla Veiga e Sousa, Erika Andrea Mourão Pereira, Haíssa Ramos dos Santos, Nayara Rosa Brito Souza, Ranna Lúcia Modesto Muniz, Thamiris, Débora Kátia Ferreira do Carmo, Edvanna Medeiros de Assis, Tarcila Jamille da Silva Galdino e Yago Melo de Lima participaram dos encontros pedagógicos no Núcleo.

d) promover a participação do educando nas atividades, a ser o agente, o sujeito, ter autonomia no seu saber-fazer cotidiano social, cultural e ambiente alfabetizador;

e) considerar as situações existenciais, sociais e culturais do educando como parte do contexto cultural do ambiente alfabetizador;

f) viabilizar a inclusão do educando no ambiente alfabetizador, na escola e na sociedade.

No total foram realizados 15 Encontros Pedagógicos nesta unidade especializada em 2019, em cada turno, manhã e tarde.

O planejado inicial foi de 3 horas de atividades, metade para atividades em grupo e metade de atividades individuais. Porém, por solicitação da coordenação da Unidade Especializada, foi reduzido o tempo para 2 horas de atividades. Essa redução de carga horária interferiu de forma negativa no planejamento e no desenvolvimento das atividades.

A primeira ação foi a elaboração do perfil dos/as educandos/as efetivado após dois meses de observação nas salas de atendimento educacional especializado, pelos/as educadores/as do Núcleo, com um roteiro elaborado para este fim. Este perfil foi debatido com os/as professores/as da Unidade Especializada. Com este perfil dos estudantes, os/as educadores/as planejaram de forma coletiva, as atividades educativas, cujas estratégias metodológicas eram constituídas por temas geradores e jogos, elaboração de cartaz, uso de letra móvel, uso de revistas e jornais, desenho, pintura, representação teatral, uso do quadro, criação de estórias, entre outras.

As aulas eram divididas em dois momentos: o coletivo e o individual. O momento coletivo foi efetivado por meio de ações pedagógicas colaborativas, nas quais os/as educandos/as elaboraram, executaram e apresentaram os materiais produzidos aos demais colegas. Alguns não apresentaram oralmente seus trabalhos, porém mostraram as atividades para os outros verem, evidenciando uma integração no grupo.

Fig.1 atividade coletiva



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Fig.2 apresentação de trabalhos coletivos



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Nas ações individuais, as atividades foram direcionadas às demandas escolares dos/as educandos, sem, entretanto, desfazer o grupo, isso oportunizou a colaboração entre os estudantes, mesmos nas atividades diferenciadas para cada educando/a.

Fig.3 Atividade individual



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Fig.4 Apresentação de trabalho



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Nestas ações coletivas e individuais os/as educandos/as foram estimulados/as a serem criativos/as, terem autonomia, realizarem associações de ideias, interpretar e compreenderem o que está sendo tratado nos encontros pedagógicos e nas atividades de escrita e leitura, sendo relacionados os temas de estudo e das atividades com seus conhecimentos prévios, com sua leitura de mundo.

Havia, também, além das atividades de leitura e escrita, momentos de brincadeiras coletivas e individuais. A compreensão é a de que “ensinar é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p. 47).

Fig.5 Momento de brincadeiras



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

5 RESULTADOS DAS AÇÕES COLABORATIVAS E OS AVANÇOS NA APRENDIZAGEM DOS/AS EDUCANDOS/AS

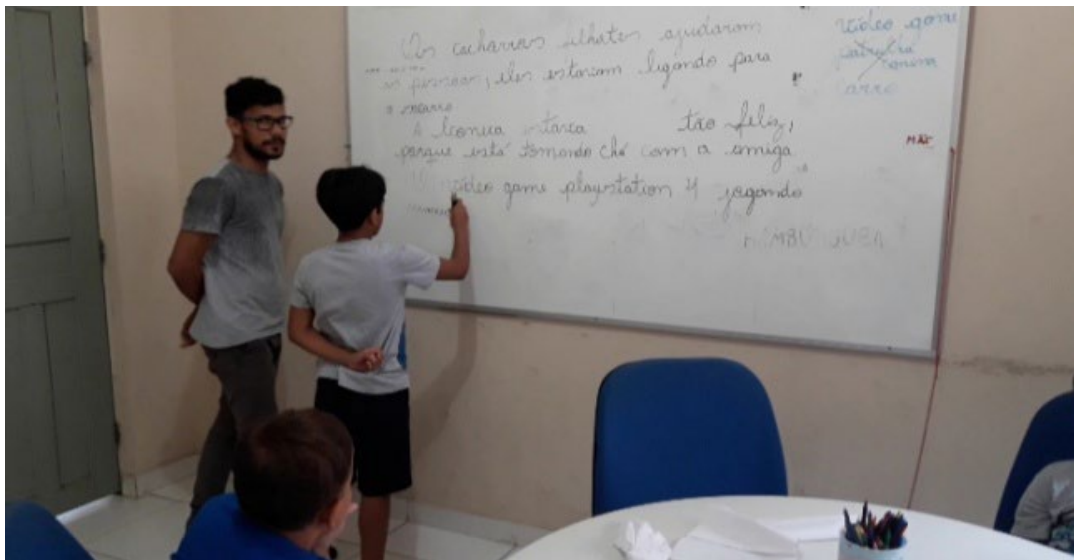
O trabalho coletivo foi incentivador para que alunos participassem das atividades. No início alguns alunos demonstravam timidez e não se interessavam pelas atividades, mas ao verem os demais fazendo, passaram a realizar as atividades educativas.

Serem estimulados a falar, a pensar e a criar causa ansiedade, medo, insegurança por parte do alunado. Por isso, Paulo Freire (2007, p.45) destaca como importante “a compreensão dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”.

Além disso, observou-se que os/as educandos/as aceitavam a colaboração dos colegas e esta ajuda contribuiu para facilitar suas aprendizagens, conforme descrito no relatório a seguir.

No momento de fazer um texto coletivo, o educando D apresentou dificuldade para escrever. O educador percebeu que era por conta da letra cursiva e reiniciou a escrita, por meio da letra bastão. O educando continuou com dificuldade. Nesse caso, o educador pediu aos colegas que já haviam concluído, que o ajudassem e eles concordaram. O educador apontava a letra no quadro e a educanda F começou a falar o nome da letra ao educando D. Com o apoio, escreveu com mais atenção e facilidade [...] Para finalizar o texto, D. escreveu “minecrafet” no quadro. (REL.NEP/UE, 22/05/2019, p.06).

Fig.6 Aluno escrevendo no quadro



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

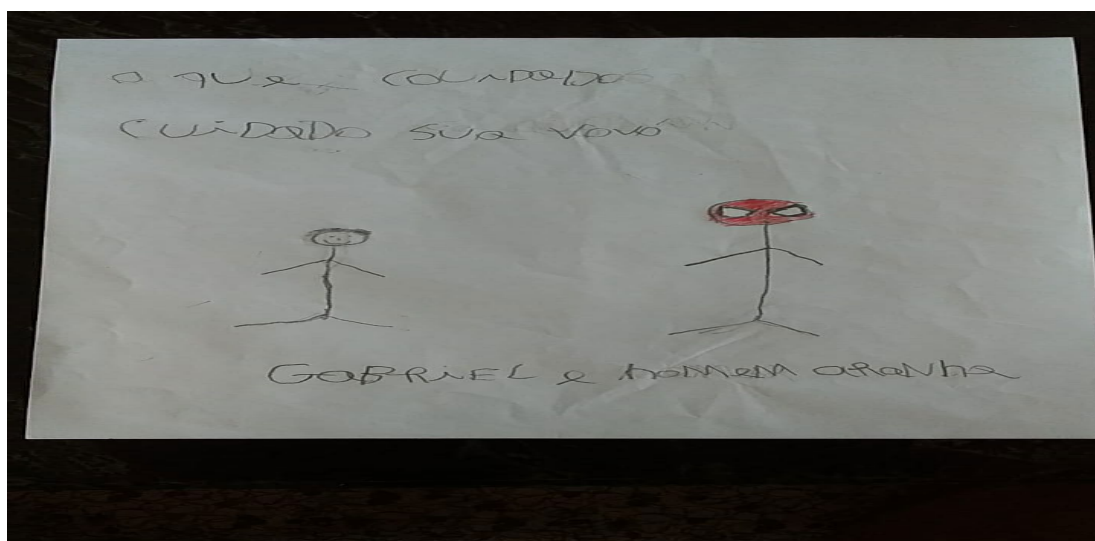
O estímulo à ação colaborativa foi percebido pelos/as educadores/as como algo prazeroso para os/as educandos/as, tanto para quem orienta, quanto para quem é orientado. E, para Freire (2007), a prática docente deve ser realizada com alegria.

A educanda F já havia finalizado a sua atividade, o educador perguntou se ela poderia ajudar o educando G a fazer a atividade, ela respondeu positivamente e se sentou ao lado de G. O educador Y instruiu F a auxiliar G para que ela não fizesse/escrevesse por ele, e sim o orientasse, apontando onde ele deveria escrever cada letra e dizendo as letras da palavra “bola”. F. ficou feliz por ajudar o colega e G. não teve dificuldades em receber as suas orientações. Ele sorria durante a escrita (REL. NEP/UE, 22/05/2019, p.05).

Assim, nos encontros pedagógicos o processo colaborativo de um aluno ensinando e ajudando o outro nas atividades era frequente. Percebeu-se que o companheirismo fez o diferencial na construção do conhecimento, sendo o/a educador/a e os/as educandos/as mediadores no processo de alfabetização.

Nesse mesmo encontro, quando solicitado que desenhasse o que gostava, C. realizou um desenho dele ao lado do homem aranha. No primeiro desenho desse personagem, não conseguia fazer os olhos, irritou-se, rasgou o desenho e jogou no lixo, uma das educadoras conversou com ele, e outro educando J. G. o acalmou, dizendo palavras de apoio e solidariedade “as coisas às vezes dão errado, mas depois dá tudo certo... tem que ter calma”, com esse acolhimento, ele aceitou refazer a proposta e refez o desenho. Interessante aqui observar é que ele já conseguiu se desenhar, contendo cabeça com olhos, nariz, boca e cabelo, além do pescoço, braços, barriga, pernas e pés, ainda apenas com o tracejado, sem muitos detalhes, bem como o desenho do personagem, com os detalhes da máscara que são o traje identificador do super-herói. (REL.NEP/UE, 14/09/2019, p.02).

Fig.7 desenho do aluno com o Homem-Aranha



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Essa colaboração entre os/as educandos/as foi percebida, também, para além do ensino-aprendizagem de conteúdos escolares. Observou-se um aluno autista incentivando o outro, também autista, a falar e a se expressar.

No momento de socialização dos trabalhos, quando chegou a vez de G., ele demorou bastante a falar. Os meninos o ajudaram, principalmente o Y. que ficou a todo o momento ao seu lado o incentivando. Chegou um momento que ele não escreveu, falou (baixinho), mas falou (REL.NEP/UE, 28/08/2019, p.15-16).

O desenvolvimento de ações colaborativas viabilizou a criação de laços de solidariedade e aprendizagens coletivas. Os/as educandos/as demonstraram também relações de afetos e amizade entre os participantes do grupo e os/as educadores/as. Para Freire (2007) como prática humana à docência requer: afetividade, amorosidade, rigorosidade, curiosidade epistemológica e quer bem aos/as educandos/as.

D. e Y. expressam que têm amigos; D. mencionou todos os educandos da Unidade Especializada como seus amigos, evidenciando o seu afeto pelos colegas que compõe esse espaço com ele, além de Y. ter destacado um amigo da escola. Comentaram também as diversas brincadeiras que gostam de realizar com seus amigos: queimada, pira cola, polícia e ladrão (REL.NEP/EU, 18/09/2019, p.18).

Os/as próprios/as educadores/as destacam no relatório a importância das relações de amizades construídas nas ações colaborativas.

Pode-se perceber que D. e Y. tem amigos, brincam de diversas formas e sabem o funcionamento das brincadeiras. Isto é, o autismo não impede que eles podem construir relações de amizade e brincar em seu contexto cultural. Pelo contrário, também sentem essa necessidade de participação em seus ciclos, o que revela a importância de estabelecerem relações e interações com outros pares para seguirem em desenvolvimento. (REL.NEP/EU, 18/09/2019, p.18-19).

Ao longo do processo educacional, identificou-se que os/as educandos/as, em maioria, conseguiram expressar seus pensamentos, interesses, perspectivas, criticidade, solidariedade e autonomia. Alguns, de forma expressiva e outros ainda de forma tímida.

Para Freire (2007) respeitar a autonomia do/a educando/a é respeitar seu gosto estético, inquietude, linguagem, curiosidade e considerá-lo/a sujeito de seu conhecimento e história.

Após a escolha dos personagens: Lula Molusco, o Bob Esponja e o Patrick Estrela e a pintura, D. expressou estar bonita sua pintura. Ele foi questionado por que o personagem Patrick estava bonito. Comentou pelo fato de ele ter pintado. Isto é, esse educando se percebeu enquanto sujeito de conhecimento, com autonomia e confiança para a expor o seu pensamento e opinião. (REL.NEP/EU, /2019, p.19).

Fig.8- Desenhos de personagens de interesse do aluno



Fonte: Pesquisa NEP (2019)

Assim, o tempo maior de permanência na Unidade de Atendimento Especializado e as ações colaborativas envolvendo atividades coletivas e individuais, tendo por base a diagnose realizada e os centros de interesse dos/as educandos/as foram significativos em suas participações nas atividades escolares e no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades colaborativas favoreceram a socialização e a interação entre os/as educandos/as, viabilizaram a participação das ações pedagógicas e contribuíram com a aprendizagem da leitura e da escrita. A mediação dos/as educadores/as e dos/as educandos/as foram fundamentais no processo de aquisição de conhecimentos dos/as educandos/as.

Os avanços na aprendizagem foram percebidos conforme o ritmo de aprendizagem de cada um. Porém, o trabalho pedagógico precisa ter continuidade, sendo necessário ainda desenvolver o estímulo educacional para os/as educandos/as conseguirem avançar de níveis em termos da aquisição da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

Apesar de terem os/as educandos/as ainda dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, as ações pedagógicas colaborativas viabilizaram o interesse pelo estudo, sendo algo prazeroso de participar, além de estabelecer laços de solidariedade e afetividades entre educandos/as e educandos/as e entre educandos/as e educadores/as.

O companheirismo frequente por parte dos/as educandos/as no processo de alfabetização, configura que o diagnóstico de autismo não os impede de aprender em coletivo, favorecendo as ações de incentivo, apoio e solidariedade.

A pesquisa aponta para a necessidade de ampliar as atividades colaborativas para três horas, duas vezes por semana, porque as faltas do alunado interferem no seu aprovei-

tamento escolar e com maior tempo de atividades amplia as possibilidades de superar as dificuldades individuais.

Indica, ainda, que a política de educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, precisa considerar a realidade local, no processo de sua implementação, sendo necessário rever a política em termos de uso pedagógico da sala de recursos multifuncionais, não apenas para o AEE com alunos que fazem parte do público da Educação Especial, mas para outros que apresentem problemas no processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de inclusão no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 7.611/2011**. Brasília – DF: MEC, 2011.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do Alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. Revista. São Paulo: Centauro, 2012.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria; BORGES, Wanessa Ferreira. A atuação docente, o funcionamento e o papel do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Orgs.) **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. V.4. São Carlos: Marquezzine & Manzini; ABPEE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KRAMER, Sonia; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Orgs). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial V.4. São Carlos: Marquezzine & Manzini; ABPEE, 2015.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17e. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino de. Uso do documento em pesquisa sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa et al (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.