

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DÉBORA KÁTIA FERREIRA DO CARMO

**ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS/AS COM AUTISMO  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FREIREANA:** análise  
de uma turma do projeto de pesquisa-ação em educação especial  
do NEP/UEPA



1

Belém-Pará  
2022

---

<sup>1</sup> Símbolo do Infinito Colorido. "É um logotipo utilizado pelo movimento da neurodiversidade, que defende diversas coisas, dentre elas que o autismo não é uma doença, mas uma expressão natural dos genes humanos". Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo>.



DÉBORA KÁTIA FERREIRA DO CARMO

**ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS/AS COM AUTISMO NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FREIREANA:** análise de uma  
turma do projeto de pesquisa-ação em educação especial do  
NEP/UEPA

Defesa de Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação: Linha Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas da Universidade do Estado do Pará.

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos

Belém – Pará  
2022

## **Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**

### **Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Carmo, Débora Kátia Ferreira

Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva da educação freireana: análise de uma turma do projeto de pesquisa-ação em educação especial do NEP/UEPA /Débora Kátia Ferreira do Carmo; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos. - Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2022.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Educação especial. 3. Alfabetização. 4. Autismo. 5. Educação popular. I. Carmo, Débora Kátia Ferreira do (orient.). II. Título.

CDD 23ed. 371.9

---

DÉBORA KÁTIA FERREIRA DO CARMO

**ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS/AS COM AUTISMO NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FREIREANA:** análise de uma  
turma do projeto de pesquisa-ação em educação especial do  
NEP/UEPA

Defesa de Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação: Linha Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas da Universidade do Estado do Pará.

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos

Data de defesa: 20/12/2022.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_ (Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Tania Regina Lobato dos Santos  
Universidade do Estado do Pará - UEPA

\_\_\_\_\_ (Membro Interno)

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_ (Membro Externo)

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Universidade Federal do Pará - UFPA

Belém – Pará  
2022

Dedico esta pesquisa a todos/as os/as educadores e educadoras progressistas que ensinam e aprendem *com* educandos e educandas com e sem deficiência nas instituições educacionais públicas em nosso imenso país, que impulsionam cotidianamente o processo de alfabetização de forma dialógica, crítica, ética e resistente para oferecer-lhes melhores condições metodológicas em uma educação de qualidade e com possibilidades concretas em levá-los/as a *serem mais*.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu misericordioso Deus pela sabedoria e companhia nos momentos de êxito e também nos momentos desafiadores dessa jornada.

À minha mãe, Maria de Fátima, por quem tenho a gratidão de existir. Amo-te!

Ao meu esposo, Sebastião Rodrigues, que tem sido um suporte forte e incentivador dessa trajetória de vida e formação, mesmo diante de todas as desafiadoras situações. Tens meu amor!

À minha irmã, Divana Costa, meus irmãos Elias e Denilson do Carmo e meus sobrinhos e sobrinhas pela paciência e apoio. Meus amores!

Aos meus amados rebentos, Laura Rodrigues e José Sebastião Filho, que inspiram minha vida todos os dias. Amo vocês!

Às amigas Priscila, Márcia; aos amigos, Ronielson e Yago, pelo apoio e amizade.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno e às suas parcerias colaboradoras no projeto de pesquisa-ação do NEP, por todos os encontros, formações e aprendizados libertadores. Ao NEP!

Aos/às educadores e educadoras do NEP e toda equipe educadora da linha Educação Inclusiva e Diversidade, por tanto compartilhamento, afeto e aprendizagem coletiva.

À minha Orientadora Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos e as Profas. Dras. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Amélia Mesquita pela socialização e ensinamentos nessa caminhada.

A todos e todas docentes do programa, por compartilharem seus conhecimentos e talentos para que este momento se tornasse possível. Gratidão!

Gratidão a Paulo Freire, pela vida e legado educacional inspirador e transformador!

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. (FREIRE, 2015, p. 35)

## RESUMO

CARMO, Débora Kátia Ferreira do. **Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva da educação freireana**: análise de uma turma do projeto de pesquisa-ação em educação especial do NEP/UEPA. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará. Belém, 2022.

Esta pesquisa se insere na temática da educação especial com foco nas práticas pedagógicas (FRANCO, 2016) desenvolvidas no processo de aquisição de leitura e escrita de educandos/as com autismo, a partir do projeto de pesquisa-ação colaborativa da linha de pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) e teve como **problema** de investigação: Como as ações do projeto “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas” contribuem para a alfabetização de educandos e educandas com autismo? **Objetivo geral**: Analisar a contribuição do projeto “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas” para a alfabetização de educandos e educandas com autismo. O percurso metodológico adotado foi a pesquisa de Campo, de abordagem qualitativa, com base em Flick (2009); Prodanov; Freitas (2013); Oliveira e Mota Neto (2011) e outros. Os instrumentos para aquisição de informações utilizados foram: entrevista semiestruturada e análise de conteúdo dos quinze relatórios educacionais do NEP produzidos pelo grupo de trabalho em 2019, estes documentos são a principal estratégia, considerando elementos que conferem o aspecto particular desta pesquisa. Os participantes foram três educadores/as que participaram da pesquisa-ação sob a proteção ética garantida pelas Resoluções (BRASIL, 2012); (BRASIL, 2016). O tratamento e análise das narrativas docentes e informações documentais foram apresentadas por meio de categorias temáticas e eixos temáticos extraídos dos dados da pesquisa a partir da orientação metodológica preconizada por Oliveira e Mota Neto (2011) e Bardim (2011). O *locus* da pesquisa-ação é um espaço de atendimento de educação especial, que funciona em uma escola pública estadual em Belém-Pa. A discussão teórica teve como principal base as obras de Freire (1998; 2001; 2011; 2013; 2015) e Oliveira (2002; 2011; 2014; 2015; 2018), que defendem concepções de educação formativa progressista e emancipatória por meio do processo de aprendizagem dialógica e crítica. A tessitura se alinhou com autores que dialogam com a perspectiva freireana e discutem criticamente a educação inclusiva pelo princípio dos direitos à diversidade humana, como Fernandes e Santos (2018); Fleuri (2018); Orrú (2018), entre outros. Os principais resultados revelaram que as práticas pedagógicas realizadas inspiradas na concepção educacional de Freire promovem a aprendizagem significativa, pois dialogada e crítica na escrita e leitura e mostraram-se favoráveis para o processo de alfabetização emancipatório de educandos/as com autismo.

**Palavras Chaves**: Educação Especial. Educação Freireana. Alfabetização. Autismo. Práticas Pedagógicas.



## ABSTRACT

CARMO, Débora Kátia Ferreira do. **Literacy of students with autism from the perspective of Freirean education**: analysis of a class of the action research project in special education of NEP/UEPA. Dissertation. (Master's degree in Education) State University of Pará. Bethlehem, 2022.

This research is part of the theme of special education focused on pedagogical practices (FRANCO, 2016) developed in the process of acquiring reading and writing of students with autism, based on the collaborative action research project of the research line Inclusive Education and Diversity, of the Paulo Freire Center for Popular Education (NEP/UEPA) and had as research problem: How do the actions of the project "Literacy of special education students in specialized units and public schools" contribute to the literacy of students and students with autism? General objective: To analyze the contribution of the project "Literacy of special education students in specialized units and public schools" for the literacy of students and students with autism. The methodological path adopted was the field research, with a qualitative approach, based on Flick (2009); Prodanov; Freitas (2013); Oliveira and Mota Neto (2011) and others. The instruments for information acquisition used were: semi-structured interview and content analysis of the fifteen NEP educational reports produced by the working group in 2019, these documents are the main strategy, considering elements that confer the particular aspect of this research. The participants were three educators who participated in the action research under the ethical protection guaranteed by the Resolutions (BRASIL, 2012); (BRAZIL, 2016). The treatment and analysis of teaching narratives and documentary information were presented through thematic categories and thematic axes extracted from the research data from the methodological orientation recommended by Oliveira and Mota Neto (2011) and Bardim (2011). The locus of action research is a special education care space, which operates in a state public school in Belém-Pa. The main theoretical discussion was based on the works of Freire (1998; 2001; 2011; 2013; 2015) and Oliveira (2002; 2011; 2014; 2015; 2018), which defend conceptions of progressive and emancipatory formative education through the process of dialogical and critical learning. The tessitura aligned itself with authors who dialogue with the Freirean perspective and critically discuss inclusive education by the principle of rights to human diversity, such as Fernandes and Santos (2018); Fleuri (2018); Orrú (2018), among others. The main results revealed that the pedagogical practices carried out inspired by Freire's educational conception promote meaningful learning, because they are dialogued and critical in writing and reading and were favorable for the emancipatory literacy process of students with autism.

**Key Words:** Special education. Freirean Education. Literacy. Autism. Pedagogical Practices.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 - Produção das teses	36
Quadro 02 - Classificação dos campos de abordagens	38
Quadro 03 - Saberes e Práticas educativas docentes	39
Quadro 04 - Escolarização de crianças com TEA e concepção docente	42
Quadro 05 - Tecnologias digitais como recurso pedagógico	44
Quadro 06 - Ludicidade e aprendizagem de estudante com autismo	44
Quadro 07 - Programa de leitura e comunicação alternativa	45
Tabela 01 - Perfil da formação docente	59
Tabela 02 - Perfil dos/as educandos/as	62
Tabela 03 - Categorias de análise da pesquisa	67
Tabela 04 - Categorias de análise e eixos temáticos	105

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Sexo e formação dos/as educadores/as	61
GRÁFICO 02 - Idade, ano escolar e localidade residencial dos/as alunos/as	62

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – Brincadeira com o Jogo “Pula pirata”	114
IMAGEM 02 – Educandos/as em produção de atividade coletiva	114
IMAGEM 03 – Educandos/as em produção de atividade individualizada	114
IMAGEM 04 - Educando em produção no quadro	126
IMAGEM 05 – Educandos/as em atividades individuais	126
IMAGEM 06 – Educandos/as expondo a produção para registro da	
pesquisa-ação, após concluírem os trabalhos coletivos.	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Atendimento Psicológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal do Brasil (1988)
COOES	Coordenadoria Estadual de Educação Especial
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CRC	Conselho Regional de Contabilidade-Pará
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPEEAm	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial na Amazônia
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NATEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NEP	Núcleo de Educação Popular e Cátedra Paulo Freire
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECADI e Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Consentimento de Utilização de Dados
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	Motivações pelo tema do estudo	17
1.2	O nascimento do Azul e a justificativa do objeto de pesquisa	20
1.3	Contextualização do objeto de estudo	26
1.4	Questões orientadoras da pesquisa	30
1.5	Objetivos	31
1.5.1	Objetivo Geral	31
1.5.2	Objetivos Específicos	31
<b>2</b>	<b>TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>33</b>
2.1	A pesquisa do estado do conhecimento	33
2.2	A pesquisa científica	47
2.3	Tipo de pesquisa	48
2.4	Procedimentos metodológicos	53
2.5	O <i>locus</i> da pesquisa	56
2.6	Os/as participantes do projeto de pesquisa-ação	58
2.7	Planejamento e Relatório educacional do macroprojeto do NEP	63
2.8	As categorias de análise das informações	64
2.9	Dos cuidados éticos na pesquisa	68
2.9.1	Critérios de inclusão	71
2.9.2	Critérios de exclusão	71
2.9.3	Riscos para os participantes	71
2.9.4	Benefícios para os participantes	72
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS/AS COM TEA NA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL FREIREANA.....</b>	<b>74</b>
3.1	Perspectiva legal e concepções inclusivas que orientam/embasam as ações educacionais e práticas pedagógicas de alfabetização de educandos/as com TEA	74
3.2	O aprender com Paulo Freire	85
3.3	O aprender no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP	89

3.4	“Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas”: o projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP	92
3.4.1	Pressupostos teórico-metodológicos freireano	92
3.4.2	As etapas do projeto em termos metodológicos	101
3.4.3	A proposta alfabetizadora	102
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DOS/AS EDUCADORES/AS.....</b>	<b>105</b>
4.1	<b>Alfabetização de quem aprende ao ensinar</b>	105
4.1.1	Os encontros pedagógicos	110
4.2	<b>O diálogo pedagógico</b>	117
4.2.1	A produção dos/as educandos/as a partir dos contextos culturais	121
4.3	<b>Praxis educativa</b>	127
4.3.1	A aprendizagem com brincadeira e amizade	129
4.3.2	Sonhos de <i>ser</i> de educandos/as com autismo	135
	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADOR/A DO NEP</b>	160
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – EDUCADOR/A DO NEP</b>	162
	<b>ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO LOCUS DE PESQUISA</b>	165
	<b>ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS (TCUD) NEP/PPGED/UEPA – ARQUIVOS DA PESQUISA</b>	166
	<b>ANEXO C - PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PESQUISA-AÇÃO NEP</b>	167
	<b>ANEXO D - RELATÓRIO EDUCACIONAL PESQUISA-AÇÃO NEP</b>	168

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Motivações pelo tema do estudo

A origem de minha inserção no universo da educação começa na infância, de modo que se faz necessário um fio histórico, que mostra como lutei pelo direito de estudar, de mostrar minha potencialidade, que hoje manifesto em favor de pessoas com deficiência em prol da pluralidade que compõe a diversidade humana no contexto educacional brasileiro. Em que pesem os desafios que ameaçam desmontes de direitos sociais, econômicos, educacionais, que ferem o direito fundamental da pessoa com tentativas de cerceamento da liberdade do aprender do público da educação especial, é fato que historicamente tem resistido e conquistado constitucionalmente espaços importantes para *ser mais autônomo ou estar no seu lugar*. (FREIRE, 2013)

Minha mãe conta que quando tinha 14 anos de idade, morava no bairro da Pedreira e estudava em uma escola pública, mas em virtude da falta de oportunidade evadiu-se da escola antes de concluir o ensino fundamental (EF). Já minha avó Sebastiana, conhecida como *Dona Sabá - in memoriam*, não frequentou a escola e não sabia ler, porém escrevia seu nome e era mulher forte, de muita coragem e saberes socioculturais. Ela era uma cozinheira excelente e fazia conta de dinheiro “de cabeça”, porque teve que aprender desde a tenra idade a administrar a vida.

A mamãe sonhava em ser enfermeira, mas redimensionou seu intento para um casamento por acreditar que poderia representar uma melhoria de vida. Desse matrimônio nasceram quatro filhos, todos/as nascidos/as na capital paraense, embora morássemos em um lugar ribeirinho no Estado do Amapá. Eu sou a primogênita e quando tinha 6 anos houve a separação conjugal e os eventos reencaminharam nossas vidas em contextos diversificados.

Em virtude do abandono paterno, mamãe retornou para casa de sua mãe em Belém, dada a situação desfavorável para cuidar/criar sua prole. Assim, dois irmãos ficaram na casa dessa vó e eu fui levada para casa da avó paterna, depois para residência da minha madrinha - *in memoriam* e finalmente para viver com a família de uma mulher sua conhecida em um município paraense, sendo que meu irmão recém-nascido ficou com mamãe. Nesse lugar para onde fui levada fiquei até próximo de nove anos de idade, mas as lembranças desse tempo são desagradáveis. Em síntese era serviçal, sofria violência e não frequentava a escola.



Dessa forma, ainda que eu tenha aprendido habilidades e saberes, considerando desenvolvimento cognitivo por experiências no meio rural, se tratava de uma menina que sofria física e psicologicamente o que impactou meu campo sensorial. Logo que cheguei fui matriculada em uma escola local, mas, após poucas frequências, fui retirada da escola após “descobrirem” que eu já sabia ler, depois que viram-me lendo as palavras escritas em um diploma de datilografia que era apresentado aos visitantes, conquistado por um membro daquela família. Nessa idade eu não conseguia pensar a consequência do ato, argumento ou resistência para voltar a estudar. Foi bem confuso.

Aos oito anos planejei uma fuga mediante a visita da minha mãe, mas foi frustrada. Minha mãe fala que sofreu por não poder me levar. No ano seguinte ela fez a segunda visita. Então, contei-lhe um ‘sonho’ que eu havia tido com minha avó materna e desejava vê-la antes de sua morte e pedi para passar uma semana com os meus irmãos. Ela diz hoje que a viagem teve a intenção de me buscar. Saímos da casa, sendo que eu só portava a roupa que vestia para confirmar a promessa de retorno dada a mulher.

Todavia, dada à proximidade do retorno, falei que não desejava voltar e apresentei os motivos, mas não tive retorno. Um dia antes de voltar minha vó teve folga do trabalho, de modo que relatei-lhe os fatos em um momento afetivo e (de) diálogo. Sua primeira reação foi dizer que a mulher estava à minha espera e porque “não podia faltar aula”. Então lhe relatei que não estudava e sofria maus tratos, sendo o bastante para impedir minha partida e acolher-me em sua casa, dizendo que “onde come um, comem dez”. A ela tenho gratidão, ainda que tenha sido desafiador, para nós, irmãos, viver em sua família.

Aos 11 anos fui morar com mamãe em um município paraense para ajudar no cuidado do “mano menor” e reiniciei o processo de educação na 1ª série do EF na Escola Estadual da cidade. Foi mágico. Em 1985 voltamos para Belém porque mamãe comprou uma casa no bairro do Benguí, onde continuei os estudos até concluir a 4ª série. Essa escola era municipal e lembro do sorriso da diretora na recepção aos alunos. Ela passava a mão na minha cabeça em uma demonstração de afeto.

Um fato me marcou desse momento quando estava na 2ª série, visto que o tio Paulo<sup>2</sup> - *in memoriam* frequentava nossa casa e era irmão querido de minha mãe. Ele era jovem e amoroso, me chamava de “tia”. Percebi que ele não sabia ler, era analfabeto e por isso desejava ajudá-lo para aprender ler e escrever e pudesse assinar seu nome. Embora tenha aceitado, houve apenas rês encontros em que utilizei uma forma pedagógica iniciada pelo seu nome, indício de meu perfil docente freireano. Minha forma de pensar sua aprendizagem era incipiente, pois não considerava que a ele foram impostas barreiras que o impediam de caminhar conforme eu desejava.

O fato é que nessa época, enquanto estudava, trabalhei de babá, (como) 'como ajudante em uma venda de tacacá e no comércio de cosméticos com minha mãe.

Nesse contexto da Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira, Nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), conclui a 4ª série, aos 15 anos, e mudei para casa da minha madrinha para estudar a noite no Supletivo de 1º Grau, que conhecemos, através da LDB Nº 9.394 de 1996, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Placídia Cardoso, compreendendo a 3ª e 4ª etapas do EF no sistema de oito anos para escolarização obrigatória da época. Foram dois anos de boas convivências e aprendizados, porque tive interação com pessoas de diferentes contextos e idades, de modo que ampliei o repertório de palavras, comecei a estudar inglês, recebia orientações sobre autocuidado e práticas sociais para vida.

Após esse período voltei para casa da mamãe e fui cursar o 2º Grau na modalidade de ensino profissionalizante no Colégio Visconde de Souza Franco, área de ciências biológicas (CB) no curso *Técnico em Laboratório*. Como o momento era de formação para o trabalho, fazia cursos de capacitação auxiliar (datilografia, arquivo, escritório e secretariado), pois, prestes a completar 18 anos, havia a necessidade de lançar-se no mundo laboral.

Aos 19 anos, conquistei meu primeiro emprego o que pressionou os estudos. Em 1992, fui morar na casa de meus patrões, onde, desse envolvimento laboral e convivência afetiva familiar, formou-se a referência de “*família do meu coração*”. No meu aniversário de 20 anos (em uma/numa sexta feira), ao chegar do trabalho, fui surpreendida com minha primeira festa de aniversário que me recordo com a família e pessoas próximas

---

<sup>2</sup> Nome fictício

No entanto, ao final do ano escolar desse (mesmo) ano, fui reprovada em uma disciplina do 3º ano, por uma diferença de meio ponto para atingir a nota limite.

O professor da matéria em questão era engenheiro civil e militar que não considerava minha realidade de estudante-trabalhadora, por isso não tive orientação, através dele, de buscar ajuda na coordenação para resolver este problema. O professor da matéria em questão era engenheiro civil e militar que não considerava minha realidade de estudante-trabalhadora, por isso não tive orientação, através dele, de buscar ajuda na coordenação para resolver este problema.

Em dezembro deste ano (1992), conheci meu esposo em meio a relações profissionais.

No ano seguinte a estes acontecimentos, cursei o convênio em uma escola privada, localizada próximo do meu trabalho. Aquele período me trouxe uma aprendizagem ampliada e o desejo de ingressar em uma universidade, mesmo que já fosse concreta a realidade do número (insuficiente) de vagas ou das instituições de ensino superior em menor disponibilidade -sobretudo para uma aluna de escola pública com pouca bagagem cultural. Assim, concluí o ensino básico (EB) e prestei vestibular, em duas oportunidades, para Ciências Contábeis, mas sem êxito.

No segundo semestre de 1994, o namoro virou *união estável* e, uma vez concluído o EB, decidimos dar início a nossa jornada de vida. Em 1996, nasceu nossa filha o que ampliou a convivência familiar e social, sendo básica, naquele momento, a necessidade de apoio escolar regular (iniciado aos 3 anos na escola e depois ela realizou cursos de pintura em tecido e idioma inglês em instituições próximas de nossa casa. Hoje, ela é fisioterapeuta, reconhecida no seu meio social e respeitada pelos colegas de trabalhos nas instituições hospitalares onde atua profissionalmente, dada sua competência e responsabilidade profissional.

Dessa maneira, a primeira maternidade trouxe (um) amplo aprendizado sobre o cuidado infantil, visto que houve planejamento familiar, de modo que ela pode viver seus direitos de ser criança com amor incondicional e oportunidades essas promovidas pelos pais, avó paterna e familiares para possibilitá-la desenvolver e ganhar autonomia pessoal e acadêmica por variadas experiências sociais e culturais com perspectiva positiva.

Assim, em 2008, ela tinha 12 anos e eis que um novo integrante chegou em nossa vida.

## 1.2. O nascimento do Azul<sup>3</sup> e a justificativa do objeto de pesquisa

O José (Azul) nasceu em março de 2008 e aos 4 anos foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autismo – TEA, sendo um marco que impactaria nossa família e mudaria a direção de minha jornada de vida e formação profissional. Esse tópico traz a necessidade de contextualização da origem de minha inserção no campo da educação especial, que, primeiramente, por acreditar na aprendizagem de pessoas com deficiência e compreender o valor que a pluralidade humana possui no processo escolar; em que pesem os desafios enfrentados para garantir o direito fundamental de viver desses sujeitos e da liberdade de *ser mais autônomo ou estar no seu lugar*. (FREIRE, 2013; OLIVEIRA, 2011)

Cabe enfatizar que as motivações deste estudo e a relação com o objeto se traduzem a partir de duas perspectivas, sendo a primeira dada após a maternidade do meu filho, enquanto que a segunda surge em consequência dos estudos e pesquisas realizadas no NEP em projetos educacionais, com atividades pedagógicas na educação especial.

No que se refere ao José, foram as barreiras encontradas no seu processo de aprendizagem que geraram a busca por respostas, por meio de leituras de conteúdos disponíveis na internet para tentar entender os eventos e evidências *on* -embora o autismo não consistisse em um descritor de busca ainda incipiente, dada a carência de informações sobre as características e condições existenciais que afetam a pessoa com TEA (ainda mais considerando alguém que não tinha norte nessa investida).

Nesse sentido, desde bebê, o José apresentava ser “diferente”. Primeiro, porque desenvolvia algumas habilidades físicas com certa destreza, de auto aprendizado por objetos de interesse ao mesmo tempo, e, principalmente, por demonstrar não compreender comandos básicos do cotidiano, recusar interação com outras pessoas em família e apresentar a comunicação desafiadora.

Aos dois anos, parou-lhe o desenvolvimento da fala e, aos poucos, surgiram as manifestações sociais inadequadas, expressadas por crises frequentes de choro, movimentos repetitivos (flaps com as mãos e pulos) -em uma certa ocasião, contamos 202 pulos, por vezes, ininterruptos-, e ainda forte de resistência a qualquer

---

<sup>3</sup> Nome afetivo

possibilidade de mudança, o que demandava desgastes físicos e desequilíbrio emocional no ambiente familiar.

Apesar disso, havia o acompanhamento pediátrico regular e o desenvolvimento dele ocorria dentro dos parâmetros humanos. Contudo, diante da ausência da fala, as intervenções terapêuticas se iniciaram pela fonoterapia. Os avanços eram imperceptíveis e, por isso, fomos orientados a matriculá-lo na pré-escola para que conseguisse superar as dificuldades apresentadas e, nas palavras da coordenadora da educação infantil na escola, “se ajeitar” (parte do ditado “em três tempos ele se ajeita”). Assim, em 2011, ele iniciou o processo de escolarização formal com a expectativa que mudasse a situação e melhorasse sua qualidade de vida e a nossa.

No ano anterior eu havia entrado na universidade e cursava a primeira graduação em Ciências Contábeis, momento de estudo intenso que garantiu a conclusão do curso em 2014 e resultou na aprovação da prova do Conselho Regional de Contabilidade – CRC-PA para registro profissional quando ainda cursava o último semestre acadêmico. Em 2015, iniciei uma pós-graduação na mesma área, mas não concluí porque estávamos envolvidos com as demandas do José com relação aos problemas de aprendizagem apresentados na escola, o que me despertou para a necessidade de entender sobre a educação para ajudá-lo no processo escolar.

Até aquele momento, o estudo na contabilidade atendia o desejo profissional de quando jovem e alinhava-se com as atividades desenvolvidas na microempresa fabril fundada em 2006, mas sem sucesso econômico. Nesse sentido, a pós-graduação encaminhou-se para construção de um projeto de assessoria empresarial que visava diagnosticar a saúde operacional e financeira da empresa, sendo que o resultado apontou a inviabilidade operativa do negócio -fato que impulsionou o fechamento da fábrica no início de 2016, conferindo o ano de importantes mudanças com novas possibilidades e desafios, com melhores perspectivas.

O diagnóstico veio em 2012, depois que o José teve uma crise de choro intenso em uma consulta dermatológica. A médica após atendê-lo chamou-me atenção para o evento e disse “mãe, essa pomadinha irá resolver esse probleminha na pele dele, mas preciso lhe dizer [...] que esse comportamento apresentado [...] não se trata de “birra ou tolice”, [...] procure ajuda para sua criança. Ele precisa de ajuda! ”. Poucos dias depois, uma neuropediatra prescreveu ao nosso filho o laudo de autismo infantil.

Diante do laudo, o prognóstico não foi animador, pois, dada a ausência da fala, a médica vislumbrou a impossibilidade de ele voltar a falar e que, se falasse, seria por

volta dos dez anos de idade (sendo que possivelmente não seria funcional), mas, ainda assim, não houve tempo para o luto porque era momento ampliar as intervenções terapêuticas e conhecer sobre o autismo.

A partir disso, ele passou a fazer fonoterapia, terapia ocupacional e psicoterapia, todas direcionadas às suas necessidades específicas. Iniciei as pesquisas na internet e ampliei as possibilidades de avanço com ajuda dos profissionais para aprender a trabalhar os estímulos em prol do desenvolvimento de sua infância, com fé. Ele voltou a falar aos seis anos e hoje fala muito bem. Também aprendemos como intervir e nos relacionar melhor com ele, dar suportes à aprendizagem e, assim, as mudanças foram aparecendo nos mostrando que a perspectiva biológica não é capaz de definir a qualidade da existência humana.

Importante destacar que laudo médico foi apresentado na escola, logo após o diagnóstico, mas não alterou o atendimento educacional do Azul, porque não refletiu em novos encaminhamentos de abordagem pessoal ou estratégias pedagógicas inclusivas.

Em 2015, na renovação da matrícula, fomos instados pela escola a contratar uma professora auxiliar para dar apoio ao José na sala de aula do 1º/9º ano, sendo que, durante o primeiro semestre, ela fez observações inéditas de como ele era tratado no ambiente escolar e nos relatou algumas falas docentes jocosas e excludentes.

Tais informações foram compartilhadas com a equipe terapêutica que o atendia, que solicitaram um relatório pedagógico contendo aspectos do desenvolvimento infantil-educacional e psicomotor dele. Ao analisar as informações dos dois relatórios, os terapeutas concluíram como “fantasiosas” e aquém da realidade apresentada pelo José, de modo que fomos orientados a buscar uma nova escola municipal/pública e que ele participasse do processo de escolha.

Ainda era maio e iniciamos as visitas nas escolas *com* ele na escolha da sua escola. Também abriu o processo de inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que nossa filha fez minha inscrição no curso de pedagogia e me inscrevi no processo seletivo da UEPA e passei. Assim, no início de 2016, fechamos a empresa, parei a pós, tranquei meu registro no CRC/Pa, meu esposo se aposentou, o José começou a estudar o 2º/9º ano na escola municipal e, no segundo semestre, ingressei na turma 2016.2 vespertina de graduação do curso de pedagogia na Universidade do Estado do Pará.

Nesse percurso ocorreu mudança maravilhosa, me encontrei na pedagogia e ingressei na iniciação científica nas pesquisas da educação especial e me tornei educadora voluntária participante no Núcleo de Educação Popular (NEP/UEPA) em ações práticas inclusivas de ensino e aprendizagem sob a concepção da educação de Paulo Freire, que afinou-me a intenção de pesquisar os aspectos que envolvem a alfabetização de alunos/as da educação especial, considerando o interesse pela abordagem dialógica e humanizada. Hoje sou Pedagoga e, por causa da atuação desenvolvida no NEP, sou educadora popular inclusiva.

Nesse sentido, o desenho desse estudo foi iniciado na chegada a UEPA, uma conquista de formação e constituição pessoal/profissional, desde que atendi a sugestão me dada na recepção de discentes veteranos/as aos calouros/as de 2016.2, para “viver a universidade”. Consequentemente, ‘conhecer o NEP foi o diferencial nesse “viver” em minha caminhada de formação, primeiramente, como construtor do meu caráter profissional de professora; depois, pelo incentivo ao envolvimento e comprometimento com o conhecimento científico que, desde o início, foi (e ainda é) imbuída pela defesa da alfabetização do meu filho para entender como aprendia e porquê “não aprendia” -tendo por base importantes descobertas do direito legal que cada pessoa, com deficiência ou não, possui à educação, com garantia de apoio necessário para ter êxito no processo escolar.

Dessa maneira, participo do NEP, desde 2017, em projetos de ensino, pesquisa e extensão em educação especial, ligado à linha de pesquisa “Educação Especial, Inclusão e Diversidade” e atualmente atuo no projeto de pesquisa-ação colaborativa intitulada “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas”, coordenado pela professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>4</sup>, cujo macroprojeto é gerador desta pesquisa de mestrado.

Registra-se que a partir das ações desenvolvidas no NEP construí o TCC – Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia-, destacando o processo de alfabetização freireana com educandos/as com autismo, que foi eleito o melhor trabalho do curso de pedagogia em 2020-2021 da UEPA.

Então, essas participações e produções acadêmicas foram fundamentais para aprofundar o interesse pelo tema sobre a alfabetização do público da educação especial na concepção freireana, pois, como preconiza Oliveira (2015, p. 28), “[...], a

---

<sup>4</sup> OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular e Cátedra Paulo Freire. Coordenadora do projeto de pesquisa. Disponível no <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

participação está relacionada ao conhecer e ao agir”. Além disso, até início de 2020, realizei estágio docente de auxílio à três educandos/as com TEA em sala regular de uma escola municipal.

Outrossim, durante essa caminhada acadêmica de formação, participei de projetos de pesquisas em escolas públicas de comunidades ribeirinhas, no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial na Amazônia (GepeeAm), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) de 2017 e 2019, sendo um momento importante de experiência e aprendizado sobre o contexto histórico da educação especial e da realidade educacional de alunos/as com deficiência, sobretudo na Amazônia.

O ano de 2020 começou com grande expectativa: conclui o curso de pedagogia e fui aprovada no curso de mestrado em educação no PPGED/UEPA, na turma 16 da linha de formação de professores e práticas pedagógicas. Neste meio-tempo, o Azul passou para cursar o 6º/9º ano, mesmo ainda não alfabetizado. Todavia, em meados de março, fomos surpreendidos com a pandemia da covid19 e, por essa urgência da vida, *tudo* parou -fazendo-me rememorar Freire (2015, p. 18) ao pontuar que “o isolamento só tem sentido quando, em lugar de negar a comunhão, a confirma como um momento seu”.

Entramos em outra dimensão de viver e gerir a vida, em um momento social-político-educacional-financeiro desafiador, em que o medo de infecção e da morte passaram a fazer parte de um jeito incrível dos seres humanos, visto que o Brasil (devido ter um presidente negacionista, desprovido de competência, responsabilidade e noção humanizada) se transformou um campo minado de retrocessos e desmontes institucionais, onde a realidade do trabalho e da comunicação social e educacional tornou-se remota, dado o distanciamento entre pessoas e a impossibilidade do coletivo -com risco real de abandono para muitos/as educandos/as das escolas públicas por dificuldades de recursos financeiros, carência de infraestrutura educacional e familiar-, no que “se isolar tomou sentido de resistência política, solidariedade e cuidado à valorização humana, mas também palco de informações inverídicas (*fake news*) e relacionamentos familiares tóxicos violentos.

Quando passou para o 6º/9º ano, o José estava no nível de alfabetização *silábico* (FERREIRO, 1991, p. 189) e, em virtude do isolamento social, percebi que, de um lado, a falta de ações inclusivas da escola e, do outro, as práticas de alfabetização freireana realizadas com educandos/as com TEA na pesquisa-ação do



NEP, me fizeram construir um plano de alfabetização para ele, a partir de suas palavras, dos objetos de seu (próprio) interesse, com a intenção de auxiliar no avanço escolar, de modo que o resultado foi um movimento de nível alfabético (NA) na leitura e escrita para o nível *silábico-alfabético* (FERREIRO, 1991, p. 196).

Em 2021, foi matriculado no 7º/9º ano e a dificuldade foi em função do ensino remoto que foi realizado via aplicativo de *WhatsApp*, mas, ainda assim, o aprovaram para cursar o 8º/9º ano, mesmo ainda não sendo alfabético. Por isso, continuei a propor atividades alfabetizadoras partindo das palavras conhecidas e ampliando para matérias como matemática, história, geografia, artes, entre outras, sob a abordagem da pergunta, escuta e diálogo pedagógico.

Nesse sentido, as atividades educacionais por realizadas em meio digital, que, por vezes, desconsideraram as peculiaridades de cada estudante e as dificuldades de algumas localidades por falta de estrutura ou qualidade de acesso à conectividade (inclusive para educadores/as), desfavoreceram a aprendizagem de alunos como o José.

'Na atualidade, o município de Belém está sob uma gestão democrática progressista, cujo projeto pedagógico do sistema educacional propõe "Belém, cidade alfabetizada e educadora" (SEMEC, 2021). À vista disso, vislumbro um *esperançar* para educação do meu filho, na perspectiva de sucesso no seu processo de alfabetização até o final do 9º/9º ano para garantir a continuidade escolar no ensino médio e, quiçá, ultrapassar a educação básica.

Todavia, vale ressaltar que, neste tempo de pandemia, embora a escola do José tenha disponibilizado atividades do Atendimento Educacional Especializado - AEE nos ciclos III e IV, (com objetivo de atender as necessidades educacionais da leitura e escrita), ele ainda apresenta certa resistência na realização de trabalhos escolares, sendo (este) um aspecto limitador de avanço, mas que também perpassa pela problemática envolvendo a precarização estrutural e conjuntural da escola pública, sobretudo para o alunado da EE, mas pela problemática envolvendo a precarização estrutural e conjuntural da escola pública, sobretudo para o alunado da EE. Apesar disso, como resultados das investidas alfabetizadoras realizadas (em casa), ele está lendo as primeiras palavras e pequenas frases.

Assim, as ações pedagógicas que desenvolvo com meu filho têm sido possíveis graças ao suporte de minha formação ampliada no NEP e à uma rede de apoio -como a escola, as terapias e o acolhimento familiar-, de maneira que, sem esse suporte, o

resultado possivelmente seria diferente. De modo geral, considero que os resultados são favoráveis por superar barreiras e alcançar ganhos que mostram o “caráter gnosiológico” que Freire (2013, p. 68) destaca serem necessários na relação pedagógica entre educador/a e educando/a por configurar-se como um ciclo mútuo de aprendizagem.

### **1.3. Contextualização do objeto de estudo**

O Brasil congrega leis, diretrizes educativas e políticas públicas, entre outros dispositivos, que regem a educação desde a infância até a pessoa *adulta madura*<sup>5</sup> e garantem o respeito à diversidade humana, que devem interferir, positivamente, na qualidade da formação docente e discente para contribuir com um processo diferenciado de crescimento educacional e de mudança na sociedade.

Como exemplo, a Constituição Federal – CF, no artigo 3º, inciso IV- garante “promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Destaca-se que a CF foi construída a partir das concepções fundamentadas na garantia dos direitos humanos, perpassando pela Declaração de Salamanca (“toda criança tem direito fundamental à educação), e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem: “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. (UNESCO, 1994, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9394 (Brasil, 1996) define as modalidades educacionais como “educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação indígena e educação do campo” e institui as diretrizes - “inclusão, valorização da diversidade, flexibilidade, qualidade, autonomia, bem como a competência para o trabalho e a cidadania”- assim como expressa a inclusão escolar sem descriminalização para qualquer pessoa.

A LDB representa um avanço legal quanto à concepção de educação inclusiva, pois, considera as pessoas sujeitas de direito, congregando oportunidades, possibilidades educacionais e formativas nos contextos sócio, histórico e social inseridas.

---

<sup>5</sup> Termo adotado em substituição ao termo idoso/a.

Outro documento legal que dialoga com a perspectiva apresentada pela LDB é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2008). Para o público da educação especial, o PNEEI (2018) parte do princípio que o “movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A instituição da PNEEI representa um marco para a educação especial, pois inclui alunos/as com deficiência nas escolas e salas regulares e com direito a terem condições justas de educação em uma perspectiva de aprendizagem e um processo de alfabetização coletiva e inclusiva.

Nessa direção, Oliveira e Santos (2007, p. 20) afirmam que:

A inclusão passou a ser o novo paradigma da política educacional brasileira, considerando os seres humanos com potencialidades para aprender e a escola como espaço plural para que sejam trabalhadas a significação das diferenças e a consequente valorização das identidades culturais.

Como as autoras pontuam, essa legislação é uma referência na EEI que passou a ser considerada a principal base de argumentação contra discursos ideológicos excludentes e propostas políticas que tentam paralisar as lutas contra a segregação educacional de pcd no contexto escolar. Por outro lado, no que se refere ao conhecimento de educadores/as para atuação no processo escolar de alunos/as com TEA, Pavão e Pavão (2019, p. 89-90) apontam que:

A literatura mostra que há uma falta de conhecimento e despreparo docentes, derivadas das carências na formação inicial e continuada destes profissionais. O desconhecimento sobre autismo tende a prejudicar práticas pedagógicas que o auxiliem na participação e aprendizagem, resultando na defasagem acadêmica desse alunado ao longo das etapas de escolarização.

Em similar concepção, os estudos realizados por Ramos; Bittencourt; Camargo; Schmidt (2021) destacam a fragilidade das práticas pedagógicas em função da falta de conhecimentos teóricos e práticos de professores para atender alunos/as com autismo de forma adequada e preconizam que:

As dificuldades oriundas do diagnóstico do TEA tomam uma proporção mais significativa na escola, quando, com o passar do tempo, as habilidades acadêmicas do aluno com TEA não se desenvolvem. Tal evidência mostra-se como um desafio aos docentes que precisam, entre outras funções, promover de forma qualitativa o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem desses alunos. (RAMOS; BITTENCOURT; CAMARGO; SCHMIDT, 2021, p. 760)

Nesse sentido, é imprescindível a discussão sobre a inclusão do/a aluno/a com autismo, que perpassa pelo processo de alfabetização inerente às práticas pedagógicas adotadas durante o trajeto escolar, que aponte para perspectiva da educação de Freire –(estimuladora à criatividade e inovação), bem como a de uma proposta metodológica humanizada e com estratégias diferenciadas, por acreditar na participação ativa do/a aluno/a em sua aprendizagem, com intuito de conceber a alfabetização considerando-os sujeitos de saberes de mundo -interesses pessoais úteis à educação libertadora que estimula a autonomia pessoal e possibilita crescimento acadêmico.

Por isso, nesta investigação, o interesse é aprofundar os estudos em torno da alfabetização de educandos e educandas com autismo, considerando as práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, que de acordo com Franco (2016, p, 535) “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”<sup>6</sup>, definição que se alinha à proposta de educação em Paulo Freire.

O *locus* desta pesquisa é uma instituição de AEE localizado em Belém – Pará. É um espaço público de educação especial criado para atender crianças e adolescentes com TEA do Estado, um dos espaços onde é realizado o projeto de pesquisa-ação colaborativa intitulado “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas. Nesse macroprojeto é contemplada a participação de 18 educandos/as e 10 educadores/as do NEP, compreendendo o recorte temporal de 2019, subdivididos em dois grupos de trabalhos (GT), destacando que esta pesquisa estudou sobre a turma do grupo da tarde.

Todavia, cabe destacar que, em decorrência da pandemia da *covid19*, os trabalhos presenciais do projeto e do espaço foram suspensos (assim como as reuniões do NEP e o cronograma da pesquisa-ação), sendo retomados apenas no segundo semestre de 2022, com o retorno das atividades presenciais, em virtude da vacinação popular e redução das infecções e das barreiras sanitárias -fato que modificou o percurso metodológico desta pesquisa de mestrado e, mesmo sendo uma pesquisa de campo, as atividades confeccionadas pelos/as educandos/as não

---

<sup>6</sup> Segundo a autora, as “práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. (FRANCO, 2016, p. 536)

puderam ser acessadas a tempo para compor o campo de análise dos resultados frente a todos os objetivos propostos.

Portanto, como estratégia utilizamos as fontes documentais do macroprojeto, representadas por quinze relatórios educacionais provenientes dos encontros pedagógicos com oito educandos/as e os/as educadores/as do GT da tarde em 2019. Também fizemos entrevistas semiestruturadas com educadores/as para permitir um levantamento de categorias temáticas coerentes e uma análise crítica acerca do objeto investigado.

Outrossim, é importante frisar que esta pesquisa possui autorização do *locus* pela Coordenadoria de Educação Especial – COEES/ Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, que passou a ser Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE.

Também possui intenção de contribuir com a desconstrução do paradigma educacional excludente, em direção à concepção da pluralidade discente, a fim de trans/formar em um novo fazer pedagógico que permita auto-reflexão, favoreça o exercício da cidadania pela educação inclusiva com a significância do “pensar/dar voz/ouvir” para gerar a liberdade em aprender de forma consciente e ética com respeito entre pessoas na sociedade conforme aponta a perspectiva freireana.

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 2013, p. 68)

Dessa forma, para Prodanov e Freitas (2013, p. 82) “[...]. A justificativa exalta a importância do tema a ser estudado, ou justifica a necessidade imperiosa de levar a efeito tal empreendimento”. Ou seja, o convencimento para realização desta pesquisa se dá pelo aspecto delimitador do estudo, que perpassa pela modalidade da educação especial em correlação a concepção da educação popular freireana, com foco na contribuição no processo de alfabetização de educandos/as com autismo.

Soares (2022) diz que a alfabetização consiste em um momento complexo que demanda várias faces e que não está desarticulado ao letramento, posto que envolve aspectos culturais, sociais as e relações humanas, de modo que a “alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos”, sendo aspectos importantes para refletirmos sobre a alfabetização dos/as educandos/as com autismo.

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2022, p. 27)

Nesse sentido, Soares (2022) considera que o processo de alfabetização inclui o letramento que consiste em:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir-se com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitude de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2022, p. 27)

Assim, esta pesquisa apresenta um estudo de relevância social e científica, sobretudo por estar relacionada ao contexto das escolas públicas e espaços de atendimento educacional especializado, como possibilidade de superar as práticas tradicionais, em que o/a aluno/a é tido/a como ser passivo (FERREIRO, 1991), a uma proposta que contenha estratégias pedagógicas que considerem o potencial cognoscente dos/as educandos/as com autismo, independentemente do ser, viver, apreender o mundo, o contexto em que vive.

Dessa forma, o problema que se levanta nesse estudo perpassar pela sua importância à formação acadêmica, social e educacional, conferido por seu caráter inédito possível de incorporar-se às reflexões sobre atuação docente com desdobramento para contribuir com formulações de práticas pedagógicas diferenciadas no cotidiano das escolas públicas e espaços especializados.

Diante do exposto, como questão-problema esta pesquisa pretende investigar:

Como as ações do projeto “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas” contribuem para a alfabetização de educandos e educandas com autismo?

#### **1.4. Questões orientadoras da pesquisa**

Para auxiliar na compreensão de como atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foram elencadas três questões norteadoras à questão problema para maior proximidade da realidade, conforme a seguir:

1. O que os relatórios revelam sobre as práticas pedagógicas e seus desdobramentos no processo de alfabetização dos/as educandos considerando os aspectos teóricos-metodológicos da abordagem?
2. Como são definidas as estratégias que dão suporte às ações educativas com os/as educandos/as com TEA?
3. Que aspectos sobre a leitura e a escrita são registradas pelos/as educadores/as a partir da implantação do projeto de pesquisa-ação na perspectiva educacional freireana?

#### **1.5. OBJETIVOS**

##### **1.5.1. Objetivo geral**

Analisar a contribuição do projeto “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas” para a alfabetização de educandos e educandas com autismo.

##### **1.5.2. Objetivos específicos**

- A). Apresentar os aspectos teóricos-metodológicos, diretrizes educacionais e ações desenvolvida no projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP;
- B). Descrever a partir das narrativas docente as estratégias desenvolvidas como os os/as educandos/as;
- D). Identificar nos relatórios educacionais e narrações dos/as educadores/as sobre o que apontam de aprendizagem dos/as educandos/as com autismo.

Outrossim, esta dissertação está organizada por seções. A seção 1) “Introdução” apresenta o memorial pessoal, as motivações para o objeto de estudo, junto a justificativa que sustenta a base acadêmico-científica, social e pedagógica. Esta etapa culmina com a questão-problema, questões orientadoras, objetivos propostos e breve apresentação das concepções teóricas acerca desta investigação. A seção 2) “Trajeto Metodológico da pesquisa” mostra o percurso investigativo

percorrido por meio do levantamento do estado do conhecimento, do fundamento teórico-metodológico e reflexão das categorias de análise das informações obtidas.

A seção 3) se refere a apresentação teórica, intitulada “Educação especial e Educação popular freireana”, que inspira as intervenções educativas com os/as educandos/as com TEA. A seção 4) apresenta a “Análise das práticas pedagógicas e concepções dos/as educadores/as”, destacando, criticamente, as estratégias pedagógicas adotadas. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como é todo saber científico.

Por fim, as considerações finais retomam os aspectos de destaques da pesquisa, o apresentando o resultado investigativo, considerando ponderações inerentes às indagações e alcance dos objetivos, bem como sobre o impacto dessa proposta de *praxis* educacional para formação *permanente* de educadores/as no contexto sócio-educacional amazônico.



## 2. TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo tem seu objetivo e análise sob a perspectiva educacional freireana e inclusiva, tendo em vista a metodologia apresentada por Prodanov e Freitas (2013, p. 26), “por método, podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos”, assim como “o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa.

É caracterizado do tipo *pesquisa de Campo*, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) e Lakatos e Marconi (2003), e *abordagem qualitativa*, em concordância com a tendência defendida por Flick (2009) de representar “os objetos em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. A análise se dá com base na categorização e sistematização de conteúdos de Bardin (2011), Oliveira e Mota Neto (2011) que se desdobram em organização/pré-análise; codificação/recorte/enumeração do material e categorização do processo analítico.

Este estudo conjuga concepções docentes inclusivas e registros de práticas educacionais para o aprofundamento na área da educação especial que abrangem as práticas pedagógicas na perspectiva da educação freireana na alfabetização de educandos/as com autismo, analisadas a partir das ações desenvolvidas na pesquisa-ação colaborativa do NEP em uma instituição de AEE localizada na capital paraense.

Como revisão bibliográfica, realizamos pesquisas a partir desta investigação para construção do estado do conhecimento, levantando a produção relevante sobre a temática deste objeto de estudo, utilizando descritores específicos no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma de pesquisa acadêmica *Google Acadêmico* e no banco de dissertações da UEPA para conhecer o que se tem discutido sobre a alfabetização de alunos/as com TEA, o que resultou em achados que foram dispostos em quadros representativos por *campo de abordagem* e, em seguida, realizada as sínteses correspondentes.

### 2.1. Pesquisa do Estado de conhecimento

O levantamento de produções compõe a compreensão para um Estado do Conhecimento, conforme considerado por Morosini e Fernandes (2014) que definem como:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155)

Essa concepção significa que o estado do conhecimento remete ao que já foi produzido, discutido, publicado e o que ainda se problematiza sobre determinada temática, com clareza e coerência, mas, passível de continuação investigativa pela comunidade acadêmica científica e profissional - que Morosini e Fernandes (2014, p. 155) entendem como “escrever é isso aí: interlocução” -, o que sugere a necessidade da articulação entre os conhecimentos construídos sobre um assunto, contexto cultural e sociedade ou representam vertentes de abordagens para contribuição social, teórica e metodológica acerca de uma nova produção.

Morosini (2015, p. 102) assim destaca que “nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas, a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global”. Sinal disso é a relação do tema objeto desse estudo não ser somente em virtude das experiências pessoais de quem pesquisa, mas as consciências adquiridas ao longo das ações e interações educacionais durante a formação profissional acadêmica.

Nesse sentido, as considerações sobre pesquisas que as autoras destacam são refletidas com base em um marco temporal e contexto específico. Para conseguir alcança-las é necessário selecionar, organizar as produções, adotar critérios de filtros das informações por meio de descritores que estejam alinhados ao objeto em discussão. Ou seja, o estado do conhecimento restringe-se a um espaço-tempo, destacando os focos relacionados com a temática da pesquisa.

Considerando o marco temporal de criação de bases legais que orientam sobre as abordagens socioeducacionais da pessoa com TEA, como a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEI (BRASIL, 2008), que imprimiu os aspectos constitutivos para o atendimento educacional especializado inclusivo na escola regular para alunos com deficiência em todas as modalidades e níveis de educação de modo ampliado.

Bem como, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (BRASIL, 2012), instituída em decorrência do

advento da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, como uma conquista voltada ao reconhecimento da pessoa com TEA na escola e fora dela.

Essas duas legislações congregam os direitos conquistados e encerram, no campo legal, o histórico de segregação da PCD na escola e na sociedade, sendo que, a partir de então, as pesquisas se atualizaram a respeito dos aspectos teórico-metodológicos e abordagens da/para educação inclusiva, o levantamento das publicações para averiguar, as produções sobre o “autismo”, foi realizado dentro do recorte temporal entre 2013 a 2020 para composição do estado do conhecimento.

Nesse sentido, as produções nesse sub-tópico representam o objeto desta pesquisa. Contudo, é bom observar que outras produções podem existir, mas não disponibilizadas ainda nas plataformas citadas, tornando-se necessário atualizações das informações.

Os outros itens desta seção caracterizam o tipo e abordagem da pesquisa, bem como o *locus* e o projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP, incluindo a descrição do espaço onde ocorre esta pesquisa de mestrado. Dos procedimentos metodológicos, destacam-se seus instrumentos técnicos, as etapas de construção das informações (como as entrevistas semiestruturadas), as transcrições e o movimento pessoal desse processo de construção textual e de pesquisa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, deve-se ao levantamento e estratificação dos relatórios educacionais, identificação das dinâmicas e ações pedagógicas, seguida da sistematização e análise das informações eleitas, garantindo a seguridade de cada participante convergente aos aspectos éticos da pesquisa.

Desta feita, Flick (2009) preconiza a importância da prévia pesquisa específica dentro de uma área, tendo em vista a totalidade e o contexto real em que ocorre, pois, possibilita conhecer o que já tem sido desenvolvido - compreendo os modos realizados -, bem como úteis para ampliar a compreensão sobre a temática que se pretende refletir, visto ser capaz de contribuir com melhores formas de realizações e originarem novas criações.

Importante observar que a busca de produções, entorno do objeto desta dissertação, foi iniciada utilizando os descritores que se relacionam com os termos constantes no texto e palavras chaves destacadas, a exemplos de “autismo e Paulo Freire”, “metodologia freireana e autismo”, e ainda, “alfabetização, autismo e Paulo Freire”, mas não tivemos resultados correspondentes, cabendo afunilar a busca sob o descritor “autismo”, que resultou no conhecimento de trezes publicações de

dissertações e teses por se tratar de uma temática ampla e, portanto, conceito específico.

Desse modo, tornou-se necessário adotar critérios de inclusão para que os textos atendessem o chamado pedagógico desta pesquisa, o que possibilitou encontrar dez dissertações de mestrado e três teses de doutorado, que tratam sobre o processo de escolarização de alunos/as com autismo, muito embora se distancie deste mote de investigação. Diante disso, foi possível atestar que há pouco referencial teórico alinhado aos objetivos e objeto desta pesquisa.

Assim, a partir das produções encontradas apresentamos a síntese organizada e distribuída em sete quadros demonstrativos das informações reunidas nos trabalhos, considerando o descritor “autismo”, encontrado em três teses de doutorado e dez dissertações de mestrado, seguidos de uma breve análise das abordadas.

Elencamos, primeiro, as teses no quadro 1. *Produção das teses/descritor: autismo*, seguindo às dissertações no quadro 2. *Classificação dos campos de abordagens/eixos de discussões*; e por títulos/indicador “autismo”, nos quadros: 3. *Saberes e Práticas educativas docentes*; 4. *Escolarização de crianças com TEA sob concepção docente*; 5. *Tecnologias digitais como recurso pedagógico*; 6. *Ludicidade e aprendizagem de estudante com autismo*, e quadro 7. *Programa de leitura e comunicação alternativa*, como expostos a seguir.

**Quadro 1: Produção das teses**

<b>DESCRITOR: AUTISMO</b>				
<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso/Área de conhecimento</b>
Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares	GUARESCHI, Taís	2016	Universidade Federal de Santa Maria	Tese de Doutorado em Educação
Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das	SANTOS, Emilene Coco dos	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese de Doutorado em Educação

práticas pedagógicas				
Criação de jogos digitais por crianças: processos colaborativos de aprendizagem na escola inclusiva	CATHCART, Karla Demonti Passos	2017	Universidade do Vale do Itajaí (SC)	Tese de Doutorado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Guareschi (2016, 35) abordou “as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo” estabelecendo pontos de articulação entre os campos da Educação Especial e da Psicanálise e estabeleceu essas duas vias visando “a compreensão do desenvolvimento infantil - conforme postulado por Coriat e Jerusalinsky (1996) -, incluindo o sujeito psíquico” e “de que no autismo há problemas na constituição subjetiva”, considerando sua análise a partir da pesquisa documental de pareceres pedagógicos e planos de AEE elaborados por docentes da Educação Especial. (GUARESCHI, 2016, p. 164)

Sua conclusão enfatiza que “foi possível observar que as orientações antecipadas nas políticas de inclusão escolar, de cunho universalizante, sofrem torções ao serem operacionalizadas na escola” (GUARESCHI, 2016, p. 11). Com isso, ela aponta que as práticas pedagógicas e as narrativas de professores/as não constam na integralidade dos documentos analisados, uma vez que há carência de problematização no que tange ao “desenvolvimento dos alunos quanto na articulação das práticas escolares” (2016, p.11), para melhor compreensão sobre a educação especial e das reflexões sobre as mediações pedagógicas.

Santos (2017, p. 8) procurou “investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra/ES”. Para isso, ela se apoiou na abordagem histórico-cultural, a partir dos estudos de Lev S. Vigotski, considerando a interação social e o processo de mediação de práticas pedagógicas as crianças com TEA, por meio de uma pesquisa-ação, mas que inclui a objetivação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A autora pontua sobre o esforço coletivo voltado para o conhecimento sobre o autismo, e da aprendizagem em meio a interação com o outro em ambiente escolar, considerando a sala de aula comum, onde aponta a empatia no acolhimento das crianças com autismo, - tanto pelo grupo da turma, quanto da acreditação de professores/as que adotaram estratégias escolares inclusivas -, como fatores que favoreceram a inclusão escolar e a aprendizagem das crianças.

Cathcart (2017, p. 7) defende sobre “os processos de aprendizagem de crianças com e sem deficiência intelectual envolvidas em atividades colaborativas de criação de jogos digitais” na escola. A pesquisa foi desenvolvida com quatro estudantes de 9 anos de idade, do 3º ano do ensino fundamental, sendo um/a aluno/a com autismo e outro/a com deficiência intelectual, a partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky por meio de oficinas pedagógicas de “técnicas das áreas de design de jogos e computação, com vistas a criação de um jogo digital”, destacando a “mediação, o compartilhamento de ideias e o trabalho coletivo” como ações necessárias para atividades com os/as alunos/as. (CATHCART, 2017, p. 7)

Cathcart (2017, p. 7) considera que “o estudo evidencia que a criação de jogos digitais por crianças na escola, possibilita o desenvolvimento de formas complexas de aprendizagem”, de modo que a colaboração e a interação de conhecimentos que se desdobram em mudanças comportamentais, geram “aprendizagens completamente novas”.

Na pesquisa realizada em torno das produções de mestrado, considerando o mesmo descritor “autismo”, mostraram algumas linhas de abordagem, de modo que foi necessário categorizar em cinco eixos de apresentação a fim de tornar mais fácil a compreensão de tais produções.

**Quadro 2: Classificação dos campos de abordagens**

<b>Descritor: Autismo</b>	<b>Eixos de discussão</b>	<b>Quantidade de produção p/ eixo</b>
<b>a)</b>	Saberes e Práticas educativas docentes	05
<b>b)</b>	Escolarização de crianças com TEA sob concepção docente	02
<b>c)</b>	Tecnologias digitais como recurso pedagógico	01
<b>d)</b>	Ludicidade e aprendizagem de estudante com TEA	01
<b>e)</b>	Programa de leitura e comunicação alternativa	01

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 3: Saberes e Práticas educativas docentes**

<b>INDICADOR: AUTISMO</b>				
<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso/Área de conhecimento</b>
Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA	CESAR, July Rafaela Vasconcelos	2013	Universidade do Estado do Pará	Dissertação de Mestrado em Educação
O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos	RODRIGUES, Michely Aguiar	2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação de Mestrado em Educação
“Ao não saber o que fazer, a intuição me guiou.”	SILVA, Elaine Cristina Pereira da	2015	Universidade Federal Fluminense	Dissertação de Mestrado em Educação
Prática pedagógica do professor com o aluno autista no	OLIVEIRA. Janiby Silva de	2017	Universidade do Estado do Pará	Dissertação de Mestrado em Educação

contexto da escola inclusiva				
Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental	CAMARGO, Erica Daiane Ferreira	2020	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Cesar (2013, p. 8) pesquisou sobre “os saberes e práticas de professores frente à inclusão de alunos[as] autistas”. O principal objetivo foi analisar as concepções docentes com relação às suas práticas pedagógicas cotidianas acerca a inclusão do/a aluno/a autista. (A autora) desenvolveu uma discussão sobre a inclusão escolar na abordagem qualitativa, adotando a legislação educacional e autores que tratam da inclusão escolar, como Teresa Mantoan, Silvia Ester Orrú e da educação especial e saberes populares, como Ivanilde Oliveira.

Cesar (2013, p. 8) concluiu que “o processo de inclusão é gradual e interativo”, pois é necessário que seja partilhado por toda a comunidade escolar e social, a fim de que haja o compartilhamento na formação docente, para reflexão sobre o respeito humano, direito de cada educando participar da vida comum, considerando a diversidade humana.

Rodrigues (2015, p. 9) dissertou sobre como a formação docente pode prejudicar a inclusão de crianças com autismo no processo escolar, tendo como objetivo “analisar o processo de inclusão de um aluno com TEA em uma escola regular do município de Arraial do Cabo”, - mapeando o autismo frente as políticas públicas educacionais, adotando o conceito de inclusão na perspectiva *omnilética*, ou seja, reflexão que concebe o todo em relação as diversas dimensões que envolvem as práticas e eventos humanos sejam sociais, culturais, políticos ou educacionais e como dialeticamente esses campos afetam a formação e concepções que envolvem a inclusão escolar de alunos/as com autismo.

A autora evidenciou que a inclusão escolar envolve um processo que compõem diferentes influências internas e externas à escola, representa um complexo e concorrente ao processo educacional inclusivo. Outro fato, aponta que a pouca



qualidade da formação de professores/as e o modo de instrução de ensino são barreiras na inclusão de alunos/as com TEA.

Silva (2015, p. 15) produziu sua pesquisa fazendo uma narrativa das experiências com “Classe Especial” em Duque de Caxias (RJ). Em relação a formação de professores, a autora destaca que “uma escola inclusiva tem que ter professores bem preparados e engajados com a aprendizagem do aluno, bem como estrutura, apoio pedagógico e participação da comunidade escolar”, que ao invés de *rotular* o aluno com deficiência é preciso *priorizar* o conhecimento em seu torno para saber das condições e perfis educativos.

Embora seja um trabalho interessante, a dissertação é narrativa, sendo que os objetivos, caminho metodológico e referencial teórico estão no texto, mas, não especificado no resumo, o que demandou uma breve leitura do conteúdo textual, ficando claro que a autora foi meticulosa em narrar suas práticas pedagógicas e os eventos cotidianos no decorrer do texto dissertativo.

A autora deu importância à sua intuição docente ao se deparar com a angústia do desconhecimento sobre os fundamentos psicológicos do desenvolvimento humano, ou sobre o alunado público da educação especial, diante de uma turma plural, quando pensava que tipo de abordagem, estratégias pedagógicas, e quais atividades educacionais seriam possíveis desenvolver com aqueles/as alunos/as com deficiência. No decorrer do texto, narrou os resultados exitosos de sua “intuição”, de quando não sabia o que fazer: em primeiro lugar, decidiu conhecer cada aluno/a como pessoa única, seus saberes, potencialidades, sensibilidades, o que direcionou sua prática pedagógica em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as.

Oliveira (2017, p. 7) primeiramente, “analisou a prática pedagógica de um professor do 5º ano do Ensino Fundamental com o aluno autista no processo de inclusão”. O principal objetivo (foi) analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna com TEA, em uma escola pública na Capital paraense. Ela se fundamentou na legislação brasileira educacional e (nos) autores que “discutem a inclusão e a prática pedagógica” docente, considerando as ações metodológicas e os meios avaliativos utilizados pelos/as professores/as.

A autora trouxe a reflexão de que a inclusão escolar de alunos/as com autismo ainda se configura como um desafio para professores/as que se dizem “sem formação específica” que os permitam pensar outras formas de promover atividades

pedagógicas capazes de incluir, não apenas os/as alunos/as sem deficiência, mas, promover atividades capazes de incluir, não apenas os alunos sem deficiência, mas que se estenda (sinônimo semântico de “abrangentes”) e atraia (atrativas) o público da educação especial, que demanda maior atenção e suporte educacional, para que ocorra a inclusão escolar, de fato.

Camargo (2020, p. 7) abordou “o ensino e a aprendizagem de Matemática”, frente às estratégias pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem com um aluno com autismo. Ela destaca o desafio no ensino da disciplina, que causa “alto índice de reprovação”, sendo que, abordado no contexto da Educação Inclusiva, representa uma condição ainda mais complexa, se valorizada a necessidade de proporcionar meios mais significativos para os/as alunos/as com TEA.

Embora a autora aborde o ensino da matemática e seu impacto de aprendizagem para alunos/as com autismo, ela destacou que o objetivo da produção “é analisar o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)” e que se trata de “uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação colaborativa-crítica”, que teve a participação de docentes. (CAMARGO, 2020, p. 7)

Ela destacou alguns resultados que julga indicarem aspectos relevantes dos entraves que dificultam a efetivação da inclusão escolar e a aprendizagem matemática de alunos/as com autismo. Dentre os achados, a autora aponta a necessidade de colaboração na gestão escolar, o que resulta na formulação de atividades pedagógicas diferenciadas mais claras (para a necessidade do aluno com deficiência), a partir de conceitos matemáticos que ajudem em virtude de constatar a pouca comunicação entre docente da sala regular e o/a professor/a da sala de Atendimento Educacional Especializado, o que resulta na precisão de formulação de atividades pedagógicas diferenciadas a partir de conceitos matemáticos que ajudem de fato na aprendizagem dos/as alunos/as com autismo - contribuindo para o desenvolvimento de funções neurais superiores, o que os/as ajudariam na continuidade da escolaridade e efetiva participação escolar e em sociedade.

**Quadro 4: Escolarização de crianças com TEA e concepção docente**

INDICADOR: AUTISMO				
Título da Pesquisa	Título da Pesquisa	Título da Pesquisa	Título da Pesquisa	Título da Pesquisa
Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva	COSTA, Luciane Silva Da	2016	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação de Mestrado em Educação
Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla	2017	Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Costa (2016, p. 5) pesquisou sobre os desafios que envolvem o processo da “inclusão educacional escolar de crianças e jovens com TEA”, considerando que é preciso que haja melhor interação e reflexão, da parte dos/das educadores/as da escola, sobre o planejamento de ações pedagógicas solidárias capazes de contribuir com avanços escolares nos/as alunos/as com autismo. Por meio de um estudo de caso, ela objetivou caracterizar os/as alunos/as com TEA nas salas comuns de uma escola pública da Região Sul, com foco na atitude e na prática docente, bem como o dinamismo que os/as educandos/as realizam na escola, levando em conta as características comportamentais, as aptidões desenvolvidas e as necessidades apresentadas - além do impacto que o envolvimento familiar faz no processo de escolarização.

A autora mostra, em seus resultados, que a prática pedagógica de professores que possuem atuação prévia na escolarização de estudantes com autismo pode ocorrer de modo (mais) favorável. Todavia, segundo relatado pelos/as professores/as,

mesmo que haja experiência de trabalho, o aspecto comportamental – agressividade –, ainda configura uma grande barreira na aprendizagem dos/as alunos com TEA, o que indica o comportamento ser ponto fixo, não passível de reflexões, compreensão sobre os eventos que causam tais manifestações, com formas de mitigá-los para melhoras interativas e foco na tipificação dos/as educandos/as no ambiente escolar.

Vecchia (2017, p. 10) pesquisou qualitativamente sobre os aspectos pedagógicos que envolvem a escolarização de crianças com autismo em sala de aula comum. A discussão girou em torno da legislação que trata sobre a inclusão escolar de crianças com autismo, utilizando a abordagem da teoria histórico-cultural vigostskyana, “acerca da formação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento humano”, direcionando os termos conceituais para o TEA.

Acerca da abordagem teórica histórico-cultural de Vigotsky, conclui que se faz relevante na educação a necessidade de se “compreender a fala como um elemento de linguagem e expressão do pensamento da criança” e, da mesma forma, as ferramentas do processo mediador na escolarização, valorizando a discussão sobre a “zona de desenvolvimento proximal” de criança com autismo, no que tangem a interação, comunicação e a linguagem.

Ela também destaca as dificuldades que os/as professores/as tem de estruturar o trabalho pedagógico direcionado às crianças com autismo, chamando atenção à necessidade de formação docente continuada, pontuando a singularidade correspondente que cada criança com TEA apresenta diante de instrumentos mediadores diversos.

Ressalta também, que o/a professor/a, quando conhece, de fato, os fundamentos e a objetivação que a mediação possui, procede com maior qualidade educativa, desenvolve uma importante estratégia pedagógica e realiza um processo de excelência na aprendizagem da criança com autismo em sala de aula comum, o que preconiza a valorização discente, independentemente de sua condição humana de existência e interação no mundo.

**Quadro 5: Tecnologias digitais como recurso pedagógico**

<b>INDICADOR: AUTISMO</b>				
<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso/Área de conhecimento</b>
A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista	PEREIRA, Raquel Alves	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Pereira (2018, p. 9) pesquisou sobre ferramentas tecnológicas direcionadas à área educacional, focando os jogos utilizados no grupo de pesquisa Criar e Brincar. Ela questiona se “os jogos digitais podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos?”. Nesse sentido, o principal objetivo foi “sintetizar o estado da arte da área” sobre o assunto. Buscou também saber se as ferramentas tecnológicas se configuram como um recurso pedagógico útil ao público da educação especial e qual papel o professor desempenha nesse processo de ensino e aprendizagem.

A autora tece uma discussão acerca do lúdico e o espaço do ambiente virtual. Segundo a pesquisadora, foi constatado que os jogos digitais favorecem a aprendizagem de crianças com autismo, reservando alguns questionamentos sobre aspectos específicos imanentes à aquisições educacionais alcançados pelos/as alunos/as por meio dos jogos, que metodologias existem para isso, o lugar docente no processo, e como o lúdico aparece nas pesquisas que envolvem a utilização de jogos na aprendizagem dos/as estudantes com TEA, observando que tais questões não constam da produção.

**Quadro 6: Ludicidade e aprendizagem de estudante com autismo**

<b>INDICADOR: AUTISMO</b>				
<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autora</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso/Área de conhecimento</b>
Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar	PINHO, Mariana Campos	2018	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Pinho (2018, p. 7) investigou sobre a “realização de atividades lúdicas em contexto inclusivo de sala de aula regular”, com foco no movimento da aprendizagem da escrita de uma criança com autismo, destacando a dificuldade docente existente nesse caminho. O estudo foi de intervenções pedagógicas de um aluno com autismo, estudante do 2<sup>a</sup> ano fundamental, com a participação da professora da sala regular, em que as atividades lúdicas aconteciam com todos/as os/as alunos/as da sala, três vezes por semana - sendo que a criança realizava as atividades avaliativas na sala de recurso multifuncional, acompanhada da mesma professora.

Pinho (2018, p. 7) destacou que a aquisição da escrita está relacionada ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, (e) que tal avanço permite a ação “refinada no plano simbólico” para compreensão dos símbolos composto no sistema alfabético, aspectos insuficientemente estudados sob o ponto de abordagem pedagógica quando se trata de estudante com autismo. Os resultados mostraram que (a) realização das atividades lúdicas, como ações inclusivas, promove “grande benefício no aprendizado de crianças com TEA”, pois, em virtude da ação em grupo, houve aumento da interação social, da comunicação e (da) “compreensão do universo letrado”. (PINHO, 2018, p. 7)

**Quadro 7: Programa de leitura e comunicação alternativa**

INDICADOR: AUTISMO				
Título da Pesquisa	Autora	Ano	Instituição	Curso/Área de conhecimento
PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo	SILVA, Stefhanny Paulimneytrick Nascimento	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Silva (2018, p. 7) pesquisou sobre os resultados da aplicação do Programa de Leitura e Comunicação para Crianças com Autismo - PROLECA, como um conjunto de técnicas oriundas da Leitura Dialógica, do *“Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning”* (RECALL), considerando os efeitos que contribuem para “a compreensão leitora, atenção compartilhada, nomeação de personagens, dentre outros comportamentos”, tidos como desafiadores a profissionais e familiares envolvidos/as com crianças com autismo que não apresentam a *fala funcional* - pois, se trata de um programa interventivo (de abordagem empírica) que utiliza “técnica da leitura dialógica” e estratégias que permitem a comunicação e interação por meio de perguntas, no contexto de uma contação da história com objetivos pedagógico da aprendizagem.

A autora destacou que, após as intervenções, a criança apresentou “ampliação do tempo em atividade”, que também demonstrou (sua) atenção compartilhada, (...) bem como qualidade comunicativa na resolução das perguntas propostas, combinando a fala e gestos, como composto comunicativo. A criança respondeu positivamente quando (lhe foram) ofertadas imagens, que a ajudavam na formulação das respostas, o que favoreceu o aumento do vocabulário apresentado, no que considera importante a investigação interventiva promotora de resultados que utilizem estratégias de leitura baseada em evidências empíricas, assim, fruto das experiências.

Considerando as produções apresentadas, é importante registrar que trouxeram contribuição positiva sobre a aprendizagem e processo inclusivo de escolarização de alunos/as com autismo. Não obstante, vale destacar que foi percebido a ausência de discussão dos aspectos pedagógicos que envolvem a

articulação de saberes culturais e sociais dos/as educandos/as, considerando os conhecimentos restritos apresentados por pessoas com TEA, ficando também de fora o planejamento específico de espaços educacionais que se ocupam em ofertar serviços escolares inclusivos, o que podem fazer o diferencial na atuação discente no processo de escolarização.

Todavia, é preciso observar que as análises realizadas neste texto dissertativo, em relação às produções levantadas, foram extraídas por meio da leitura dos respectivos resumos, sendo que, em caso de interesse no teor do produto, fizemos a leitura completa, pois, tais sínteses não possibilitam inferir sobre as informações mais profundas.

Igualmente, em virtude de não ter conseguido alinhar os objetos de estudos e discussões dos textos pesquisados com esta pesquisa - embora tenham importantes e interessantes abordagens sobre educação para educandos/as com autismo -, tal impossibilidade indica que a realização desta investigação mostra-se necessária e audaciosa, além de valoração científica e inovadora - uma vez que, ao articular epistemologicamente a perspectiva educacional freireana à temática da educação especial (relacionada a aprendizagem dos/as educandos/as com autismo), aponta evidências educacionais promissoras para com esse público escolar.

Assim, além de atentar para as necessidades educacionais que cada sujeito apresenta, esta pesquisa pode contribuir para concepção formativa da educação popular inclusiva para educandos e educandas com autismo, bem como todo o público da educação especial na perspectiva da inclusão nos múltiplos espaços escolares e de atendimento educacional especializado no contexto regional amazônico brasileiro.

## **2.2. A Pesquisa Científica**

Pesquisar é um ato intencional que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 43), tem objetivo amplo de “procurar respostas para indagações propostas. [...] de investigação científica que tem por objetivo comprovar uma hipótese levantada, através do uso de processos científicos”. Assim, uma ação pessoal ou coletiva que demanda curiosidade em busca de uma questão de seguimento social, partindo de conhecimentos sistematizados que possibilite planejamento, elaboração científica seguindo critérios técnicos, educacionais e atitudinais inerentes ao meio acadêmico tendo dimensões éticas e contextuais.



Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 43) consideram que “a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é “descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico”. As questões que, em geral, caminham a uma pesquisa tendem partir de um contexto já conhecido de quem se propõe estudar cientificamente sobre um objeto.

Segundo Minayo (2011, p. 17), (esta é) a “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Então, a práxis impulsiona a atividade investigativa, que se alinha ao que Flick (2009, p. 25) aponta em seus estudos, destacando que “[...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo pesquisados, tornam-se parte do processo de pesquisa”, o que representa uma prática de pesquisa que vá ao encontro de determinada situação no sentido de explicar ou transformar dada realidade, como na área educativa.

Sob tal essa perspectiva Gil (2002, p. 18) as qualidades pessoais do pesquisador que pressupõem “êxito de uma pesquisa” depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, entre as quais são: a) conhecimento do assunto a ser pesquisado; b) curiosidade; c) criatividade; d) integridade intelectual; e) atitude autocorretiva; f) sensibilidade social; g) imaginação disciplinada; h) perseverança e paciência; i) confiança na experiência, configurando-se características inegociáveis no campo científico.

Dessa forma, esta pesquisa partiu de um contexto acadêmico de uma ação educacional específica que gerou questionamentos surgidos no percurso de formação profissional docente, onde, como destacam Oliveira e Mota Neto (2011), a pesquisa ocorre em meio a realidades distintas, podendo ser também, em condições desafiadoras com a intenção de não só de contribuição acadêmica, mas pode gerar ganho ou transformação social.

Por conseguinte, para este estudo, os/as teóricos/as que orientam os instrumentos de coletas de informações são Prodanov e Freitas (2013) e Lakatos e Marconi (2003), sendo o método utilizado, as entrevistas semiestruturadas e o levantamento bibliográfico documental de 15 relatórios educacionais, parte dos acervos do projeto de pesquisa-ação do NEP - autorizados para utilização nesta pesquisa, visando a contribuição para composição deste texto e aproximação de

resultados reais -, sendo o processo de sistematização, tratamento das informações e interpretação dos fatos narrados e escritos para a elaboração da categorização, fundamentados segundo Oliveira e Mota Neto (2011) e Bardin (2011).

### **2.3. Tipo de pesquisa**

A pesquisa categoriza-se como de Campo, que, com base (em) Prodanov e Freitas (2013), é o encontro com uma dada realidade e (com o) contexto onde é possível buscar respostas a indagações que respondem a um problema levantado, e podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A respeito da Pesquisa de Campo, esses autores consideram (que) ocorre por meio de incursão em campo e contato direto com o objeto de estudo, visando uma aproximação, com maior fidedignidade, com a realidade encontrada.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59)

De igual modo, Lakatos e Marconi (2003, p. 186) a pesquisa de campo “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, não configurando a mera coleta de informações, mas exige controlar as informações da realidade que possibilitem se alinhar coerentemente com os objetivos propostos.

As fases da pesquisa de campo se iniciam pela pesquisa bibliográfica sobre o tema de estudo, para conhecer as produções realizadas e as concepções ocupam as discussões sobre o assunto para conhecer as produções sobre o assunto e determinar os encaminhamentos teóricos e metodológicos da investigação. Em seguida, é necessário definir as técnicas de coleta e os instrumentos que serão utilizados para obtenção e tratamentos das informações pertinentes ao que se (detém/refere a) pesquisa. Em desfecho, são determinadas as técnicas de registro e meios de análise das informações que dão suporte científico a pesquisa. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186)

Adotamos o levantamento documental como principal estratégia para o alcance dos resultados, segundo (os) objetivos desenhados. Magalhães Júnior; Batista (2021, p. 53) compreendem “[...] documentos como um conjunto de escritos e/ou imagens capaz de reproduzir/informar/transmitir/significar um acontecimento, uma situação, uma informação, um fenômeno e/ou uma circunstância. Considerando essa perspectiva, vemos que os documentos, sobretudo, registram um fato/fenômeno determinado”.

Logo, Magalhães Júnior; Batista (2021) afirmam que etimologicamente, a palavra *documentum* é originária do vocábulo latino *docere* que carrega o sentido de “ensinar” (que, posteriormente, foi apropriada como terminologia jurídica recebendo o significado de “prova”). A posteriori, a História tomou o termo sob a acepção “de testemunho histórico”, ou seja, trata-se de registros de fatos e atos em determinado contexto social e históricos, dadas as ocorrências e concepções conceituais que quem observou ou vivenciou o momento.

Para Magalhães Júnior; Batista (2021, p. 52)

Os historiadores precisam se debruçar sobre os documentos de modo metódico para a constituição de suas análises e pesquisas. E a sua tarefa não se limita, somente, a verificação da autenticidade de um documento (perspectiva historiográfico-positivista acerca da noção de documentação válida ao desenvolvimento de pesquisas no campo da História). Nesse sentido, os historiadores devem questionar o documento! E estabelecer as relações nas quais esse artefato estava inserido.

Os autores destacam que, ao utilizar um ou mais documento/s como fonte para uma pesquisa, é necessário estabelecer critérios para reunir as informações, questionando o contexto em que foi produzido, quem o produziu, que intenções e destaques foi considerado em tal documento, a quem se destina tal documento, entre outros aspectos, de modo que “[...] estes devem responder aos objetivos, hipóteses e estar atrelados ao problema do trabalho científico desenvolvido”. (MAGALHÃES JÚNIOR; BATISTA, 2021, p. 59)

A estratégia metodológica documental se dará por meio de fichamentos dos relatórios educacionais, sendo (estas) ferramentas que possibilitarão o registro e reunião de informações que diz respeitam a condução e organização científica, (MAGALHÃES, 2021, p. 17) discorre que “quando a pesquisa empírica e qualitativa é realizada com fontes documentais, o caminho analítico também é o de buscar conhecer previamente a temática ou o campo de estudos definido para sua realização

e assim delimitar um objeto e construir questões que devem ser respondidas”. Assim sendo,

[...] na utilização da pesquisa documental – deve proceder em relação ao documento: 1) “uma análise preliminar da documentação disponível”; 2) “seleção de um corpo documental considerado útil ao tema pretendido”; 3) elaborar hipóteses; 4) “partindo das hipóteses formuladas, realizar a comparação ou a refutação das fontes”. (MAGALHÃES JÚNIOR; BATISTA, 2021, p. 52)

Do ponto de vista da abordagem, esta pesquisa é qualitativa, onde, como Prodanov e Freitas (2013, p. 70), consideram que “[...]. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Essa abordagem se tipifica porque “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”, o que se traduz em dizer que todas as informações obtidas possuem significância e relevância, em torno das mudanças da realidade (enquanto processo natural no mundo), que permite uma melhor discussão e análise dos eventos ou fatos, frente ao contato direto e dialógico.

Em síntese, os autores declaram que a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70)

De acordo com Oliveira e Mota Neto (2011, p. 3), a pesquisa qualitativa possui diferentes faces por se desenvolver em contextos diversificados e envolver participantes diferentes realidades socioculturais, de modo que concebem, nessa abordagem de pesquisa, “diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Uma delas é de que “quem pesquisa dialoga com quem participa da pesquisa”, e esse diálogo possui articulação ao suporte teórico utilizado.

Na concepção de Oliveira e Mota Neto (2011, p. 3), “a investigação qualitativa não tem o objetivo de responder a questões prévias, ou testar hipóteses previamente formuladas, mas sim privilegiar a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos”. Essa percepção sinaliza o caráter dialógico e

humanizador que se refere e desenvolve a pesquisa de valor subjetivo para melhor compreender as concepções das pessoas envolvidas na pesquisa. A vista disso,

O objetivo do investigador é compreender, com riqueza de detalhe, o que os atores pensam e como desenvolvem e explicam seus quadros de referência. Isso posto, a importância de coletar os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos nos seus contextos ecológicos naturais é de importância fundamental. Com esse objetivo o investigador frequenta locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 3)

Dessa forma, de acordo com os autores, essa abordagem “caracteriza-se pela ideia de que nada pode ser considerado trivial, pelo contrário, tudo tem potencial para ser considerado uma pista relevante, que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, o que significa (dispor de uma) atenção redobrada e cuidadosa ao selecionar e proceder com as buscas dos elementos bases da pesquisa. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 4)

Minayo (2002, p. 21) preconiza que “a pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como é todo saber científico, de modo que se preocupa com universo de significados”, representando o aspecto subjetivo de compreender sobre eventos e condições dos/as participantes.

Nesse sentido, Flick (2009, p. 24) pontua que a pesquisa qualitativa guarda em seu bojo de critérios “mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como a relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos”. Ou seja, a subjetividade dos participantes da pesquisa é primícia da pesquisa, assim como as abordagens teórico-metodológicas fazem parte das discussões imanentes ao objeto estudado.

De acordo com Oliveira e Mota Neto (2011, p. 4):

Em síntese, o objetivo dos investigadores qualitativos é de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados.

Isto é, o desafio reside na qualidade da leitura que se faz dos registros realizados e de que modos se conectam com a base teórica e metodológica que favoreça o diálogo entre ambos no processo investigativo aos seus objetivos.

Nessa mesma direção, Flick (2009, p. 37) destaca que “a pesquisa qualitativa se dirige à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais,

partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Essa concepção leva em consideração que toda pesquisa possui suas limitações, seja por parte de quem pesquisa, bem como em relação ao objeto pesquisado, mas também permite novas proposições científicas.

Nesse sentido, essa produção tem por base teórica-metodológica Freire (1998; 2001; 2011; 2013; 2015) e Oliveira (2002; 2011; 2014; 2015; 2018) que defendem concepções de educação crítica e emancipatória, de valorização dos talentos percebidos em cada educando/a como pessoa singular em culturas diversas, oportunizando o *ser mais* autônomo e consciente do protagonismo educacional/social pela troca de experiência cotidiana e aprimoramento do seu saber o que possibilita ter autoria do próprio conhecimento em consonância inclusiva.

Igualmente, esse produto contou com interlocutores que dialogam com a perspectiva educacional de Freire e discutem a educação inclusiva pelo princípio dos direitos à diversidade humana, como: Fernandes (2015; 2017); Fernandes e Santos (2018); Fleuri (2018); Cunha (2015); Serra (2018, v. 1); Orrú (2020), entre outros, cujas contribuições se inserem na reflexão em torno da alfabetização e formas de repensar práticas pedagógicas inovadoras inclusivas, interligadas ao protagonismo de educandos e educandas com TEA, (que) impulsionam o processo de alfabetização, favorecendo a aprendizagem e continuidade da vida acadêmica de qualquer pessoa.

Dessa maneira, a estratégia de tomar os documentos da pesquisa-ação do NEP se fez necessário, pelo fato de conterem escritos e registros fotográficos das atividades realizadas *com* uma turma de oito educandos/as com autismo, sendo este o meio direto de obtenção de informação foi por meio das entrevistas com um educador e duas educadoras, que atuaram nos encontros educacionais no segundo semestre de 2019, turno da tarde.

#### **2.4. Procedimentos metodológicos**

Nesta pesquisa, adotamos o instrumento entrevista semiestruturada, conservando as características sugeridas por Oliveira e Mota Neto (2011) e Prodanov e Freitas (2013, p. 45), no que estes autores destacam que “pesquisar cientificamente” significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados, qual, para os primeiros autores, é “por meio de questionário na pesquisa qualitativa, (onde se)

pressupõe um envolvimento do pesquisador, que requer cuidados, já que este tipo de investigação requer (uma) estreita relação com o objeto – questão da pesquisa.

Desse modo, o foco deve estar no objeto investigado, na interligação teórica que sustenta essa importante fase na perspectiva de mitigar a complexidade que cada momento guarda, ao interligar os delineamentos metodológicos que o/a pesquisador/a adota para trabalhar e também contornar as possíveis dificuldades na caminhada até que consiga as respostas esperadas. Daí a importância dos instrumentos metodológicos qualitativos que considerem o contexto e o objetivo proposto na pesquisa para viabilizar a “parte empírica da investigação”. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 75)

Nessa direção, Prodanov e Freitas (2013, p. 44-45) definem que o objetivo da pesquisa “é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Eles defendem, ainda, que a prática da pesquisa contribui com a formação e identidade do/a profissional de “uma consciência crítica ou um espírito científico”. Esses autores coadunam com Gil (2002) (ao) pontuarem que a prática de pesquisar requer um comportamento/posicionamento tendendo à criatividade, “imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador”, sendo essas características que constroem a originalidade do produto, ao mesmo que invoca a rebeldia que precisa fazer parte do perfil de cada investigador/a.

Por essa base, as ferramentas metodológicas são consideradas mecanismos técnicos que podem fornecer elementos consistentes à compreensão do objeto pesquisado, como nesta produção, são os relatórios educacionais e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as educadores/as que participaram das ações pedagógicas e registros fotográficos do período delimitado para essa investigação, sob a necessidade de estarem em sintonia sobre o objeto pesquisado.

De acordo com Oliveira e Mota Neto (2011, p. 121), trata-se de um questionário em forma de uma entrevista, uma vez que no procedimento o objetivo é “tornar as perguntas do questionário mais próximas do tema investigado, bem como a compreender melhor o assunto que se está estudando e, dessa forma, obter indicadores que respondam às questões norteadoras do problema da pesquisa”, o que indica a formulação de perguntas que se alinhem aos objetivos propostos. Destarte,

Em relação às entrevistas, a primeira ação a realizar é a transcrição das falas, conforme a sequência das perguntas contidas no roteiro das entrevistas ou no questionário aplicado. Com as transcrições efetuadas inicia-se a tabulação dos dados, que pode ser feita por quadros, que contêm a pergunta efetivada, os sujeitos da pesquisa, as respostas, bem como espaços para a síntese e análise preliminar das respostas e para observações do pesquisador. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 124)

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 74; 106), “a coleta de dados e a busca de informações sobre o tema escolhido; chamamos fase de desenvolvimento e execução da pesquisa”. Desse modo, os autores consideram que “a entrevista é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode (ou não) ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas”, por se tratar de um instrumento que visa coleta direta que envolve opiniões e concepções.

Para esses autores, a entrevista semiestruturada “não padronizada ou não estruturada: não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas”, ou seja, as perguntas são livres, desde que sigam um planejamento prévio de um roteiro básico e flexível - de modo que possibilite (uma) maior amplitude para desenvolver a entrevista em qualquer direção e congregar uma monta de informações que comporão as categorias de análises posteriores.

Flick (2009, p. 148-149) apresenta a “entrevista semipadronizada” ou “semiestruturada”, como resultado de estudos dos psicólogos Brigitte Scheele e Norbert Groebem em 1990, “em seu método para reconstrução de teorias subjetivas”, de modo que representa “um modelo especial à análise do conhecimento cotidiano”. [...] para estudar [...] em campos como escola e outras áreas de trabalho profissional”, [...], que “refere-se ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva completa de conhecimento sobre o tópico em estudo”, o que significa que os/as participantes entrevistados precisam ter intimidade com o contexto do objeto pesquisado.

Já em relação aos documentos como fonte da pesquisa e no que se refere à aquisição das informações, bem como o tratamento das informações obtidas a partir dos documentos e das narrativas dos/as participantes, Bardin (1979) aponta que há três as etapas que devem fazer parte da construção coesa de uma pesquisa documental, sendo: (I) a pré-análise, (II) a organização do material e (III) a análise dos



dados coletados. De modo conceitual, são elencados os passos de cada que uma representa.

I- Pré análise: corresponde a um período de intuições, tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividade não estruturadas, < abertas>, por oposição à exploração sistemática do documento. Esta fase possui três dimensões: escolha dos documentos a serem analisados; a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

II- Organização do material: consiste no momento de selecionar e compor o *corpus* de documentos e demais fontes, segundo critérios e objetivos da pesquisa.

III- Análise dos dados coletados: momento de submeter as informações obtidas à inferência crítica e contextualizada a novas dimensões teóricas adotados na pesquisa. (BARDIN,1979, p. 95-101)

Segundo Oliveira e Mota Neto (2011) a fase da categorização trata-se de uma fase desafiadora para o/a pesquisador/a, uma vez que “um dos problemas identificados pelos orientadores nos trabalhos de conclusão de curso, nas monografias e dissertações é o processo de categorização.

Assim, o processo de sistematização e a análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada. A partir das categorias de análise construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação. No processo de categorização, na sistematização e análise dos dados, identificamos, então, a construção de categorias analíticas e categorias temáticas. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 121)

Nesse sentido, o trabalho de produção desta dissertação desenvolveu-se em etapas que (, preliminarmente,) (se) iniciou pela vivência nas disciplinas do curso, conhecimentos básicos para possibilitar a investigação. Os exercícios realizados durante as aulas foram de suma importância para aprender a pesquisar, para conhecer melhor sobre o objeto de estudo, para depois processar e sintetizar as concepções das autoras no Estado do conhecimento, assim como para organizar os relatórios do NEP, para extrair os aspectos coerentes aos objetivos propostos, bem como a seleção dos participantes da pesquisa.

Esses encaminhamentos se deram em um percurso, a priori, solitário - causado pelo distanciamento no contexto pandêmico -, com a participação nas disciplinas *online* e o exercício constante de análise das informações obtidas e desenvolvimento da escrita deste texto.

Durante esse trajeto, minha orientadora sempre esteve presente nos encontros de orientação, no diálogo, contribuindo na compreensão das ideias e esclarecimentos

das dúvidas, de modo que o desafio foi real, mas esse suporte, somado ao apoio familiar, representou o diferencial para a conclusão exitosa desta dissertação de mestrado.

Desse modo, essa trajetória representa o amadurecimento da pesquisa que visa a demonstração analítica de qualidade dos resultados, apontando indícios para além da explicação, tendo como destaque os principais aspectos que perpassam pelos entraves já superados (ou *além-mar*) com formas outras de compreender, miudamente, o processo de um dado fenômeno.

## **2.5. O locus**

O *locus* fica em uma instituição onde é desenvolvido o projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP/UEPA e se trata de um espaço público educacional de atendimento específico de alunos/as com TEA, de responsabilidade da SEDUC - sob atual gestão Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) -, localizado na capital paraense que promove atendimento de complemento ou suplementação educacional e suporte familiar de crianças e adolescentes com deficiência, na condição de segunda matrícula da rede regular de educação básica.

Segundo a coordenação da instituição em 2019, mensalmente, foram atendidas em torno de 100 crianças e adolescentes com autismo, além de realizados cerca de 40 avaliações psicopedagógicas. A procura por serviço de AEE é crescente e o atendimento não está condicionado à existência de um laudo (NOTA TÉCNICA/MEC/SECADI/DPEE Nº 04, 2014, p. 3,) embora este seja um documento que possibilita acesso a outros direitos e que podem indicar possíveis propostas de intervenções terapêuticas ou pedagógicas, como o “Plano de Atendimento Educacional Especializado”, de modo que o espaço realiza avaliação psicológica, pedagógica e emite o relatório psicopedagógico com informações preliminares que servem de subsídios para encaminhamentos de serviço médico, neurológico ou psiquiátrico, para produção do eventual diagnóstico.

Segundo esse documento (2014, p. 3), a construção do Plano de AEE “cabe ao professor que atua nesta área, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais”. Contudo, o AEE deve ocorrer de forma articulada com os demais profissionais que atendem as

peças com deficiência que participam do contexto escolar, sendo o laudo um documento imanente ao processo de atendimento multiprofissional. (Assim, )

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (NOTA TÉCNICA Nº 04, p. 3, 2014/MEC/SECADI/DPEE)

Todavia, vale ressaltar que há crescente demanda por atendimento para emissão de pareceres psicopedagógicos de pessoas com autismo em idade escolar e existe “fila de espera”, sendo que a alta procura ultrapassava a capacidade de atendimento do Núcleo no antigo endereço, o que tornava um espaço insuficiente para contemplar as necessidades familiares das pessoas com TEA que buscavam o local antes da sua realocação para uma estrutura educacional estadual maior.

As intervenções terapêuticas/pedagógicas do espaço são realizadas nos turnos da manhã e tarde, organizadas em seções, que duram até 50 minutos, em modelo de circuito, que compreende uma abordagem individualizada ou em dupla, divididas em quatro frentes educativas, a saber: linguagem; psicomotricidade; pedagógica; multi-estimulação das funções executivas. A maior parcela dos/as educandos/as atendidos/as comparece semanalmente para realizar as atividades; já outros/as recebem os serviços de AEE a cada 15 dias, e outros, em menor número, vão ao espaço uma vez ao mês, seja em virtude do nível do espectro que apresente ou devido ao deslocamento de cidades distantes da capital.

É importante destacar que alguns educandos que são atendidos no espaço enfrentam viagens rodoviárias em conduções coletivas ou por meio de embarcações fluviais, o que pode afetar o campo emocional, mas, minimizada frente ao suporte que tal atendimento representa enquanto importante oportunidade de desenvolvimento a essas pessoas.

Dessa maneira, a sala de “linguagem” é composta por duas fonoaudiólogas que desenvolvem atividades relacionadas a fatores da comunicação e o desenvolvimento da linguagem funcional; a sala de “motricidade”, também funciona com duas profissionais, uma com formação em biologia-matemática e a outra é educadora física,

que atuam na noção espacial, coordenações psicomotoras e enriquecimento curricular.

Na sala “pedagógica” duas pedagogas realizam atividades com propósito de promover a alfabetização e o letramento; já a sala de “multi-estimulação” os/as alunos/as são incentivados a participarem de jogos, individuais e coletivos e também realizam atividades direcionadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico; construção de novas estruturas operacionais da mente, por meio de tarefas que envolvem a concentração, atenção, compreensão de comandos e intencionam a criação de memórias executivas de longo prazo.

Nesse sentido, local de então<sup>7</sup> era de pequeno porte e compreendia um prédio térreo, e de certo modo limitante, para realizar as práticas de AEE. A divisão espacial era formada por 4 salas de atendimento, sendo uma para cada especialidade: 1 sala de acolhimento/orientação aos pais, 1 pequena sala de coordenação pedagógica, uma copa, banheiros para educandos, pais e profissionais e espaço de secretaria conjugado com o espaço de circulação e socialização.

Contava com equipamentos tecnológicos para serviços operacionais; um bebedouro elétrico de coluna com alimentação hídrica por galões de água mineralizada, com capacidade para 20 litros, além de móveis e recursos pedagógicos e funcionais diversos que comportam as necessidades para realização das atividades com os/as educandos/as com autismo.

Neste ano, o *locus* mudou-se para um espaço sob gestão do CAEE, ocupando a metade do prédio de médio porte, compreendendo espaços amplos e diversificados para atender qualitativamente e quantitativamente alunos/as da educação especial, com disponibilidade de recursos diversos que possibilitem o desenvolvimento educacional de cada sujeito atendido, tendo o atendimento específico aos/às educandos/as com TEA.

É importante destacar, que todos/as os/as profissionais possuem graduação acadêmica em diferentes áreas e apresentam formação especializada no campo da educação especial. Além disso, realizam formações periódicas no centro de formação continuada pela coordenação da educação especial da SEDUC.

Nesse sentido, os desafios estruturais de limitação de espaço existentes foram superados, embora o aspecto relacionado ao modelo de atendimento individualizado

---

<sup>7</sup> Em 2022 o *Locus* foi remanejado para outro endereço.

a instituição continua promovendo, ainda que seja um importante trabalho que proporciona qualidade no processo de desenvolvimento humano e educacional das pessoas com TEA.

Desse modo, as atividades eram realizadas nas terças-feiras por grupos de estudo, com projeto diferenciado no *locus* em suas atividades cotidianas, e representam uma oportunidade para compreender a formação continuada e intervenções pedagógicas para transformar as práticas dos/as educadores/as e terapeutas que atuam no local, que pode se desdobrar em novas concepções e *práxis* educativas com foco na potencialidade humana com possíveis avanços educacionais e sociais dos/as educandos/as com deficiência.

## **2.6. Os/as participantes do projeto de pesquisa-ação**

O público docente participante do projeto de pesquisa-ação nesse *locus* é composto por educadores/as voluntários/as do NEP no campo da educação especial, integrando dez pessoas no grupo de trabalhos na linha de pesquisa “Educação Inclusiva e Diversidade” em 2019, sendo formados/as e em processo de formação em pedagogia e em outras áreas da educação, bem como estudantes de mestrado em educação pelo PPGED/ UEPA, situação que vai ao encontro de Freire (2013, p. 30) ao destacar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e sim um ciclo permanente de procura e desvelamento de reflexões e diferentes práticas educacionais, sendo que:

Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p. 30)

Dessa forma, é importante pontuar a relevância da atuação pedagógica e formação dos/as educadores/as nessa pesquisa-ação e, embora estejam em diferentes níveis de formação superior, é através da formação teórica-metodológica em Freire que há possibilidade de promover uma análise crítica sobre um novo paradigma docente em torno da dialogicidade educacional inclusivo, com base na ética e permanente aprendizagem para contribuir com a experiência profissional e pessoal dos/as envolvidos/as no macroprojeto.

Nesta dissertação os/as educadores/as foram identificados/as por codinomes que escolheram, por questões éticas, para ocultação de identidade pessoal, sendo que não conseguimos contato com a maioria e por isso não temos informações de suas idades. Assim, as informações na tabela 1 representam os perfis de cada educador/a participante e na tabela 2 – O Perfil educacional dos/as educandos/as atendidos no projeto de pesquisa-ação colaborativo.

**Tabela 1 – Perfil dos/as educadores/as do NEP**

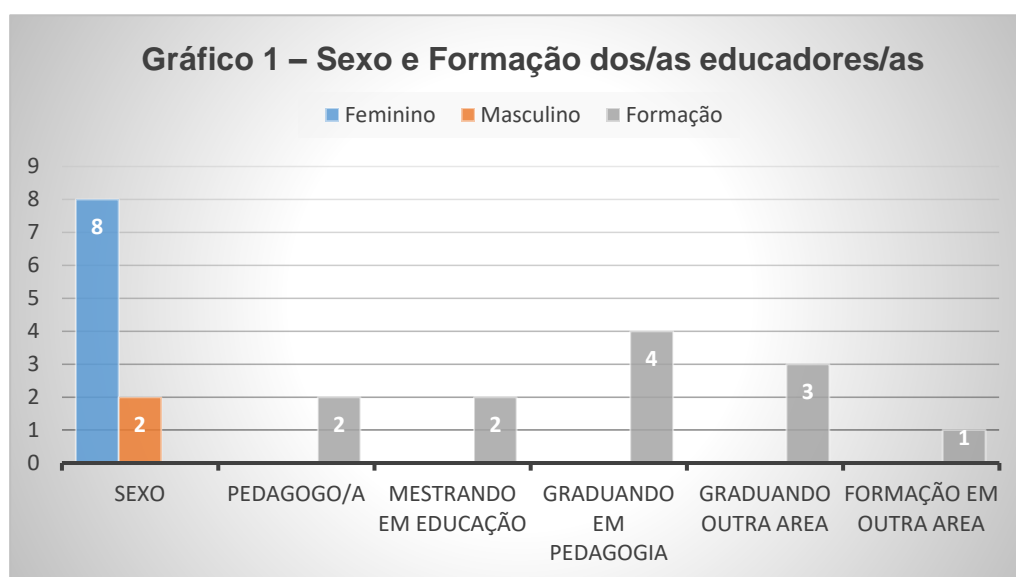
<b>Educador/a</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>
Ângelo	Masculino	30	Pedagogo; Mestrando em Educação
Anna	Feminino	24	Graduanda em Pedagogia
Capela	Feminino	46	Pedagoga
Beck	Feminino	Não informado	Graduanda em Pedagogia
Yan	Masculino	Não informado	Graduando em Ciências naturais Física
Dina	Feminino	Não informado	Graduanda em Língua Inglesa
Karem	Feminino	Não informado	Graduanda em Artes
Shirley	Feminino	Não informado	Terapeuta educacional; Mestranda em Educação
Mara	Feminino	Não informado	Graduanda em Pedagogia
Elen	Feminina	Não informado	Graduanda em Pedagogia

Fonte: Dados da macropesquisa (NEP, 2019)

Ao analisarmos as informações sobre as formações acadêmicas, conforme a tabela 1, percebe-se a singularidade entre os/as educadores/as participantes do macroprojeto do NEP- educação especial e entrevistados/as neste trabalho, por ser um pedagogo, mestre em educação e duas pedagogas, que pode favorecer sobremaneira as práticas educativas em suas atuações profissionais e posicionamentos pessoais futuras. Outro fato é que existem educadores/as de outras licenciaturas que dão diversidade de conhecimentos e abordagens imanentes de suas áreas de formação docente, o que contribui para a expansão das práticas pedagógicas articuladas a concepção educacional freireana.

A respeito da participação dos/as educadores nesta pesquisa, informamos que, em virtude da impossibilidade por parte da maioria - por já serem formados/as e estarem trabalhando e já não fazerem parte do macroprojeto -, as entrevistas foram realizadas apenas com o educador Ângelo e as educadoras Anna e Capela, cujas idades foram declaradas.

O gráfico abaixo sintetiza os perfis profissionais em relação ao sexo dos/as educadores/as do NEP.



Fonte: Dados da macropesquisa (NEP, 2019)

A respeito do grupo de educandos/as participantes do projeto do NEP, em 2019, era de oito crianças e adolescentes na faixa etária de 11 e 16 anos, sendo uma menina e sete meninos, cujos perfis pessoais foram construídos em prévia observação dos atendimentos realizados pelos/as profissionais do espaço para estabelecer proximidade entre os/as educadores/as do projeto com os/as educandos/as, conhecê-los/las melhor, perceber a relação que estabelecem com o/a profissional e colega de atendimento, além das reações que apresentavam diante da proposta de atividade.

Esses educandos/as não participam diretamente desta pesquisa de mestrado, mas constam nos relatos das práticas educacionais nos relatórios com seus nomes reais. Por esse motivo, seus nomes foram substituídos por codinomes representativos para manter em sigilo suas identidades.

Segundo perfil levantado, os/as alunos/as estão em diferentes níveis de escolaridade, estágios do desenvolvimento e faixa etária. Contudo, do ponto de vista

pedagógico freireano, todos/as possuem diferentes conhecimentos prévios e leituras dos seus contextos sociais a partir de suas peculiaridades de apreensão de realidade, sendo que de oito educandos/as, participantes do GT da tarde, dois meninos e a única menina do grupo se declararam adolescentes - sendo que um desses adolescentes apresentou ações infantis ou inadequadas para a idade correspondente.

A importância dessa observação se refere ao conceito de *infantilização*<sup>8</sup> das pessoas com deficiência, que está ligada ao descrédito do sujeito na vida escolar, familiar e social, ainda que este/esta desenvolva perspectiva de futuro e possua desejos de *ser mais*, pois, de acordo com Serra (2010, p. 47-48), “é preciso conscientizar os familiares sobre os malefícios da infantilização e os benefícios do aprendizado da independência a fim de se desenvolverem ao máximo as potencialidades do sujeito com autismo”, estando articulado com as aspirações e consciência de si mesmo, daí a necessidade de romper com esse paradigma intolerante sobre a pessoa com deficiência.

Nesse sentido, além de obter as informações para composição de perfil pessoal e realização de atividades coletivas, a sondagem revelou as aspirações profissionais desses/as oito educandos/as, pois seis deles/as socializaram suas expectativas de futuro profissional. Um educando deseja ser “programador de games”, ao mesmo tempo que gosta muito de ler gibis da “Turma da Mônica e imitar as vozes dos personagens”. Uma menina e um menino desejam ser “chefes de cozinha” e são comunicativos; outro educando deseja ser “bombeiro ou engenheiro civil”; já outro quer ser “motorista de taxi” (o pai dele é taxista) e um educando sonha ser “jogador de futebol”.

Essas informações foram fundamentais saber, pois forneceram pistas importantes sobre como pensam as pessoas com autismo frente a sociedade em que vivem e mesmo com suas dificuldades alimentam sonhos e buscam realizações que se alinhem aos seus interesses, o que representou uma boa oportunidade, na época, para planejar ações pedagógicas que contivessem atividades de ampliação dos conhecimentos que favorecessem, potencialmente, as aprendizagens e uma alfabetização contendo elementos reflexivos nas diversas leituras e escritas que trazidas pelos/as educandos/as para o centro dos saberes necessários à formação educacional.

---

<sup>8</sup> “Dar caráter infantil a alguma coisa ou a si próprio; fazer agir ou se comportar como criança, com traços infantis, imaturos”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.



A tabela e o quadro a seguir possuem informações sintéticas do perfil de cada educando/a, considerando que não se constituem em participantes diretos desta pesquisa.

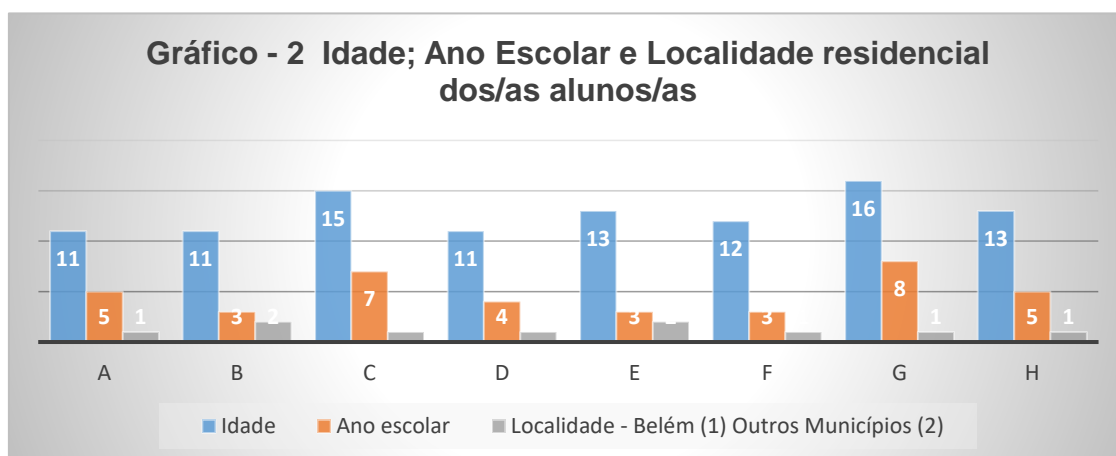
**Tabela 2** - Perfil pessoal dos/as educandos/as

Nome	Idade	Escolaridade	Domicílio
Antonio	11 anos	5º ano	Belém
Fred	11 anos	3º ano	Maracanã – PA
Maia	15 anos	7º ano	Belém
Luiz	11 anos	4º ano	Belém
José	13 anos	3º ano	Maracanã - PA
Pietro	12 anos	3º ano	Belém
Igor	16 anos	8º ano	Belém
Rafa	13 anos	5º ano	Belém

Fonte: Dados da macropesquisa (NEP, 2019)

O quadro mostra as particularidades etárias, educacionais e residenciais, deles onde é possível destacar a existência de educandos/as que precisam se deslocar de outros municípios do Estado para terem acesso ao AEE no espaço da capital. Tal situação demonstra a necessidade de ações políticas e governamentais que visem a construção e implantação de espaços especializados em mais localidades para contemplar a demanda de famílias que lutam pela qualidade educacional de seus/suas filhos/as com deficiência no contexto paraense.

O **gráfico 2** traz o panorama dessas informações.



Fonte: Dados da macropesquisa (NEP, 2019)

Segundo a coordenação do espaço, os/as alunos/as atendidos/as no *locus* não recebem “alta” e somente ocorre desligamento da instituição em caso de mudança de domicílio ou devido faltas reiteradas e injustificadas, sendo ocorrências raras de acontecerem o que justifica o aumento de demanda por novos/as candidatos/as a procura do serviço de AEE e reforça a necessidade de aumento de espaço dessa atividade.

## **2.7. Planejamento e Relatório educacional do macroprojeto do NEP**

Tratam-se de documentos elaborados pelas equipes de educadores/as e orientados pela coordenação da pesquisa-ação. A estrutura de ambos possui identificação institucional UEPA/CCSE//NEP, o título do macroprojeto, o nome do locus, a identificação do documento e a data da atividade, depois apresenta um quadro demonstrativo dos/as educadores/as presentes.

O planejamento segue o roteiro com o tema do encontro, o objetivo geral e os específicos, seguido dos Procedimentos Metodológicos coletivos e individuais, recursos didáticos e observações esperadas.

Por sua vez, o relatório retoma as informações identificadoras e inclui os nomes dos/as educandos/as presentes no encontro e atualiza os/as educadores/as participantes da atividade, o nome do/a educador/a responsável pela relatoria do dia, sendo que, a cada encontro, um/a educador/a registra as fotos enquanto outro/a realiza a observação e escrita no diário de campo, representado por um caderno em cada gt.

No corpo do relatório, a escrita segue os aspectos pedagógicos ocorridos com relato dos momentos de cada abordagem, os recursos utilizados, o conteúdo dos diálogos estabelecidos entre educadores/as e educandos/as, as expressões e manifestações que mais se destacaram durante a realização das atividades pelos/as educandos/as em relação aos objetivos de aprendizados esperados e inclui eventuais aspectos específicos ocorridos no encontro.

É preciso destacar que esse relato escrito não apresenta tratamento analítico, pois obedece ao caráter da pesquisa-ação para tratamento e análise posterior, a exemplo de artigos elaborados para submissão em eventos científicos, apresentação de palestras nacionais ou internacionalmente ou para criação de proposta de pesquisa como esta produção de mestrado.

## 2.8. As categorias de análise das informações

Os procedimentos utilizados para análise de conteúdo obedecem a concepção elencada por Bardin (1979; 2011) e a categorização de dados produzida a partir da produção de Oliveira e Mota Neto (2011) e Prodanov e Freitas (2013).

Segundo Bardin (2011, p. 26-27):

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”.

Oliveira e Mota Neto (2011), apontam que o momento fundamental que mostra as aproximações teóricas às informações obtidas, perpassa por uma abordagem contextualizada e crítica, do ponto de vista epistemológico da pesquisa.

Nessa perspectiva, esses autores consideram que:

As categorias temáticas constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 122)

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 112) “a análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador”. É o momento em que os resultados são apresentados de modo sistematizado, organizados e categorizado analiticamente e criticamente contextualizado ao que se propôs responder o estudo.

Essa fase da pesquisa, analítica e descritiva, prevê a interpretação e a análise dos dados tabulados, os quais foram organizados na etapa anterior. A análise deve ser feita a fim de atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 112)

Bardin (2011, p. 51) define a análise documental “como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referencição”. Desse modo, interpreta um conteúdo, ainda que possa representar uma tarefa trivial a toda pesquisa de inferir sobre informações de aspectos subjetivos,

requer critérios de articulação com a base teórica pertinente ao objeto investigado, momento em que os elementos básicos servirão de pontos analíticos e devem ser encontrados no corpo textual.

Desse modo, na etapa que demanda a interpretação das informações há que se atentar para os detalhes, pois como adverte Bardin (2011, p. 51), “[...]. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”, o que preconiza ser importante o registro dos termos que formem o núcleo do conteúdo textual, que servirão de forma para a sistematização e categorização analítica.

Nesse sentido, a construção da forma é um processo que requer percepção sobre a “frequência” em que palavras são apresentadas no/s texto/s e pode indicar um possível tema e por isso é importante que todo o conteúdo seja explorado, porque segundo Bardin (1979, p. 105):

Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou podem-se reter unicamente as palavras-chave ou palavras-terna (Symbols em inglês); pode-se igualmente fazer-se a distinção entre palavras plenas e palavras vazias; pode-se ainda efetuar a análise de uma categoria de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, a fim de se estabelecer quocientes.

Na mesma direção, Oliveira e Mota Neto (2011, p. 121) consideram que “[...], o processo de sistematização e a análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada”. Essas autoras, assim, analisam sobre os procedimentos metodológicos que permeiam a construção e formulação textual, que de modo claro e “lógico” apresentem reflexões à luz teórica e crítica do assunto abordado na investigação.

A partir das categorias de análise construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação. O processo de categorização, na sistematização e análise dos dados, identificamos, então, a construção de categorias analíticas e categorias temáticas. As categorias analíticas são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados. Possuem diversas funções: metodológica, no sentido de estabelecer caminhos e parâmetros para a produção, sistematização e análise dos dados; descritiva, por possibilitar que determinado fenômeno seja compreendido e tornado inteligível e, ainda, possui uma função crítica, já que as categorias devem levar os pesquisadores a perscrutar, explorar, problematizar analiticamente seu objeto de estudo. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 121)

Assim, para Bardin (1977, p. 69) “os resultados obtidos após a realização do escrutínio e decodificação” (frequências absolutas ou relativas), constituem dados «brutos». Nesta fase deve-se considerar as quatro instâncias que se referem a formulação do sistema categorial.

As quatro dimensões que organizaram o sistema categorial: origem, implicação, descrição e sentimentos, são variáveis empíricas, que emergem dos dados do texto. O grau de estranheza (ideologia) e o conflito (vivido), são variáveis construídas (9) “a dialética entre variáveis de inferência (texto) e variáveis inferidas (condições de produção. O objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos - e é esta a finalidade de qualquer investigação - que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto. (BARDIN, 1977, p. 69)

Nesse sentido, o trabalho analítico ocorreu depois de processar os relatórios educacionais, com apreensão dos conteúdos, destacar/separar os termos recorrentes, organizar e categorizar por assuntos correlacionados e cruzá-los com os correspondentes aspectos obtidos através das entrevistas com os/as educadores/as participantes, porque de acordo com Bardin (1979, p. 70) “isso permite estabelecer uma tipologia correspondente à variável construída, a partir do grau de estranheza em função da origem dos objetos”. A partir desse encaminhamento, foi possível realizar as inferências para construção da produção interpretativa na discussão dos resultados alcançados com base nos objetivos propostos.

Esse desenho analítico seguiu as orientações preconizadas por Oliveira e Mota Neto (2011, p. 122) de que “as categorias analíticas iniciais são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo”. Essas primeiras impressões, então, puderam apontar para os “conceitos-chaves” constantes do objeto deste estudo, possibilitando o afunilamento com as “unidades temáticas”.

Além disso, segundo essas autoras, existem dois tipos de categorias analíticas:

*As categorias analíticas emergentes* são as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta dos dados, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes. Assim, a partir das falas e dos significados atribuídos ao fenômeno estudado, podem ser construídas novas categorias de análise. *As categorias temáticas* constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p. 122)

Ainda orientam que “essas categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações”. Isto é, os temas abordados constituem-se assuntos importantes e emergem durante o diálogo com os/as educandos/as por serem parte dos universos de interesses e são articulados aos objetivos e abordagens da pesquisa-ação e foram determinantes na construção das categorias temáticas desta dissertação.

A tabela a seguir apresenta as categorizações de análises desta pesquisa.

**Tabela 3. As Categorias de análise e Eixos temáticos da pesquisa**

Nº	Categorias Analíticas	Eixos Temáticos
01	Alfabetização de quem aprende ao ensinar	Os encontros pedagógicos
02	O diálogo pedagógico	A produção dos/as educandos/as a partir dos contextos culturais
03	<i>Práxis</i> pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aprendizagem com brincadeira e amizade</li> <li>- Sonhos de <i>ser</i> de educandos/as com autismo</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

Destacamos que a fase analítica necessita de atenção e envolvimento profundo dos estudos que elucidam o objeto da pesquisa e exige uma produção contextualizada, pensada de forma crítica, articulada aos autores envolvidos na construção epistemológica-teórico-empírica com intencionalidade de aproximação ao campo educacional e científico estudado, que traga elementos consistentes e necessários para possibilitar uma contribuição inovadora aos participantes da investigação e amplie o entendimento pedagógico sócio-educacional no meio regional Amazônico.

### **2.9. Dos cuidados éticos na pesquisa**

Partindo da necessidade de garantir os direitos de participantes de pesquisa com seres humanos, sendo uma conquista histórica, o Brasil dispõe de normativas legais que orientam os procedimentos éticos acerca das técnicas de coleta de informações relacionadas aos objetivos de estudos investigativos, a saber pelas respectivas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de /2016, do Comitê de ética em Pesquisa - CEP.

Por isso, a fim de garantir os direitos de anonimato e segurança psicológica, os/as educadores/as participantes desta pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, embasado nas Resoluções nº 466/2012, e de nº 510/2016, que tratam sobre as normas procedimentais éticas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas, para conhecimento e autorização, como critério prévio para participação nas entrevistas semiestruturadas. Também adotamos um roteiro de entrevista com os/as educadores/as, sendo que esses documentos se encontram nos “apêndices”.

Além disso, a pesquisa tem autorização institucional da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUP/PA. Estamos também de posse da autorização para uso dos arquivos do NEP, relativos aos conteúdos dos relatórios do macroprojeto de 2019, o Termo de Compromisso para Uso de Dados – TCUD, que foi concedido pela coordenação do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP. Esses comprovantes foram dispostos no texto e registrado nos “anexos”.

De acordo com a Resolução nº 466/ 2012, “incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado”. Ela regula “projetos de pesquisa envolvendo seres humanos [...]”, com a finalidade de orientar os/as pesquisadores/as sobre os direitos e deveres necessários a serem cumpridos durante a trajetória de uma pesquisa que inclui pessoas, embora mais direcionada às pesquisas na área da saúde.

Todavia, como consta da resolução 510/2016, capítulo I, artigo 2º:

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção.

De modo geral, essa norma define os critérios éticos a respeito das responsabilidades e obrigações para com o/a participante da pesquisa humana e social, considerando os direitos ligados à segurança e garantia de dignidade humana, respeitando seu direito de participar com sua devida anuência, ocultação de identidade, autorização para participar da pesquisa por meio do TCLE, para pessoa adulta, bem como a garantia de não ser constrangido/a ou sofrer lesão financeira, de

modo a tratar o/a participante com respeito e empática, a fim de evitar pressão psicológica ou emocional, entre outras.

Sobre esse instrumento, na Resolução 466/2012, IV define que:

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Já a Resolução 510/2016, no art. 1, “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução”.

Essas normas atingem tanto a participação de pessoas “face a face”, por meio de entrevistas, como informações obtidas por registros documentais, que contenham a identificação de pessoas menores de idade, sob a proteção da Lei nº 8069/1990, conhecida como Lei da Criança e do Adolescente – ECA, bem como pessoas adultas enquanto cidadã/o ativo.

Segundo o ECA:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990)

Vale destacar que neste estudo não houve contato direto com os/as educandos/as, limitando às informações documentais contidas nos relatórios, fontes pertencentes ao arquivo privado da pesquisa-ação colaborativa do NEP de 2019, que, embora contenham os nomes dos/as educandos/as e educadores/as, estes/as não foram identificados/as e nem expostos/as quaisquer características que possam declará-los/as, visto ser de total responsabilidade do/a pesquisador/a, considerando que pessoas com autismo fazem parte da população considerada vulnerável, fato que garante a isenção de dados, bem como os direitos garantidos.

Também fazem parte dos registros escrito e fotográficos informações sobre um dos *locus* onde é desenvolvida a pesquisa-ação do NEP, de modo que o sigilo do local



é garantido pela resolução 510/2026 e coube somente destacar o papel social e educacional da instituição, bem como o valor dos atendimentos realizados para o desenvolvimento educacional dos/as educandos/as com autismo.

De acordo com a normatização da Resolução 510/2016.

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. (Resolução 510/2016)

A respeito do TCLE, essa resolução, capítulo I, artigo 2º, no inciso V define como “[...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos”, assegurando a plena autonomia de decisão conforme disponibilidade em participar dos resultados da pesquisa.

No capítulo II, constam “os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, artigo 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais”:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada; V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes. (RESOLUÇÃO 510/2016)

Nesse sentido, consta da Resolução 510/2016, capítulo III:

Art. 5o O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

§ 2o No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.

Dessa forma, as questões éticas são necessárias no que diz respeito a defesa de participantes na pesquisa científica, mesmo na pesquisa social ou educacional, tendo a finalidade de resguardar os direitos pessoais das pessoas e ao mesmo tempo necessárias à validação e credibilidade da pesquisa no campo das ciências quanto a idoneidade e fidedignidade das informações obtidas para sustentar afirmações, argumentações ou refutação, segundo fatos que desvelem indícios de comprovações e contribuições para o meio social e educacional no contexto amazônico brasileiro.

### **2.9.1. Critérios de inclusão**

Nesta pesquisa são participantes um educador e duas educadoras, cuja participação efetiva nas atividades da pesquisa-ação colaborativa se deu durante o ano de 2019.

Vale destacar que esses critérios foram válidos também para a seleção dos relatórios educacionais da pesquisa-ação do NEP do mesmo recorte temporal, que representam os documentos de construção de informação para compor as categorias de análise da pesquisa.

### **2.9.2. Critérios de exclusão**

Nesta pesquisa qualquer educador/a que não fizer parte da pesquisa-ação colaborativa do NEP, ainda que seja participante de outra GT do NEP/UEPA, não pode participar.

### **2.9.3. Riscos para os participantes**

Somos de plena ciência e consciência de nossas responsabilidades em relação aos critérios e aspectos éticos que esta pesquisa deve conservar, que é imprescindível a garantia e resguardo da integridade física, psicológica e social de cada participante do estudo. Dessa forma, os encaminhamentos metodológicos foram

trabalhados com base nos preceitos éticos mediante apresentação de TCLE para a realização desta dissertação.

Nesse sentido, os procedimentos desta pesquisa foram a entrevista semiestruturada com os/as participantes e os trabalhos relatados nos documentos da pesquisa-ação, no que se atentou para não haver fato constrangedor a qualquer participante que possa causar danos emocionais e psicológicos, principalmente pela nossa participação direta no macroprojeto, no mesmo grupo de trabalho que os/as participantes atuaram.

Ademais, por se tratar de dados que envolveram atividades de crianças e adolescentes com autismo, portanto considerados/as pessoas de vulnerabilidade social, suas particularidades e as informações contidas nos relatórios foram tratadas com zelo e retidão. Assim, consideramos mitigar a ocorrência de qualquer evento prejudicial a todos/as os/as participantes que envolva desconforto frente à investigação. Dessa forma, os/as participantes foram identificados/as por meio de nomes simbólicos escolhidos pelos/as próprios/as educadores/as, assim como os/as educandos/as identificados/as nos relatórios foram tratados por nomes fictícios com o objetivo de ocultar suas identidades.

#### **2.9.4. Benefícios para os participantes**

Um dos benefícios desse estudo é trazer à superfície a discussão teórico-metodológica a respeito da alfabetização de alunos/as no espectro do autismo a partir de uma abordagem diferenciada e humanizada que se trata da perspectiva educacional de Paulo Freire. Ao mesmo tempo, mostrar como é possível a inclusão de crianças e adolescentes com autismo na classe regular, devido as várias experiências coletivas, mostrando que o diagnóstico não é prerrogativa para negação às possibilidades e potencialidades educacionais, ainda que envolvam questões delicadas envolvidas no processo.

Nesse sentido, torna-se ímpar perceber como esses sujeitos exercem o protagonismo em suas comunidades, nos contextos educacionais e demais espaços que convivem para possibilitar melhor entendimento sobre suas manifestações registradas nos relatórios ou durante as transcrições das entrevistas com os/as educadores/as.

Outrossim, o estudo poderá revelar situações pedagógicas realizadas com os/as educandos/as para identificação e análises (que) representem processos inclusivos ou excludentes em seus contextos socioeducacionais, de modo o que é fundamental a pesquisa trazer à discussão analítica e, dependendo das revelações e em caso (de) exclusão ou discriminação, haja a ação de pensar outras propostas pedagógicas que vá de encontro à necessidade de abordagens reflexivas e passíveis de conhecimento de possíveis instituições onde, porventura, possa acontecer tais fatos desumanizantes.

Portanto, esta investigação é necessária no âmbito das estratégias pedagógicas de alfabetização de crianças e adolescentes com autismo na perspectiva de ensino de Freire, pois se trata de uma discussão de cunho educacional crítico e inclusivo que tem como destaque pessoas mergulhadas em estereótipos depreciativos, mas que na verdade são sujeitos cognoscentes e protagonistas em âmbito social, como no contexto escolar.

Dessa maneira, os resultados podem mostrar que esse público não pode mais ser percebido pelos óculos da ignorância ingênua, mas pela nítida visão inclusiva de reconhecimento de sua singularidade em meio às possibilidades humanas.

### **3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS/AS COM TEA NA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL FREIREANA**

Esta seção está organizada em quatro pontos de discussão, em que o primeiro versa sobre a educação sob o pensamento legal e concepções inclusivas que orientam e embasam as ações educacionais e estratégias pedagógicas na escolarização de educandos/as com TEA; já o segundo aborda o “aprender com Paulo Freire”; o terceiro traz o “aprender no Núcleo de Educação Popular – NEP”.

O quarto sub tópico apresenta o projeto de pesquisa-ação colaborativa “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas”, seguido da exposição dos pressupostos teóricos-metodológicos, concluindo com a produção sobre os encontros pedagógicos.

Este capítulo lança luz nas bases das intervenções pedagógicas adotadas pelos/as educadores/as nepianos *com os/as educandos/as com TEA*, no que tange ao corpo teórico-metodológico, impactando a formação docente, com destaque a relevância da proposta educacional freireana que considera quem aprende de forma ativa, com saberes e habilidades adquiridas no fazer cotidiano e nas relações sociais necessárias aos conhecimentos escolares iniciados pelos campos de interesses pessoais.

Nesse sentido, os pontos de explanação representam o bojo com reflexões acerca do que esta pesquisa discorre sobre o direito educacional como um exercício da cidadania e enfatiza valores e condições adequadas que devem ser ofertadas a educação de alunos/as com deficiência. Para o todo, a discussão em relação ao direito a alfabetização de educandos/as com autismo na educação escolar pública, que leve em conta a especificidade cultural e sócio-econômico-educacional da regional amazônica.

#### **3.1. Perspectiva legal e concepções inclusivas que orientam/embasam as ações educacionais e estratégias pedagógicas de alfabetização de educandos/as com TEA**

A educação brasileira tem sido temática recorrente de pesquisas e discussões em que se referem as particularidades e complexidades do processo de alfabetização,

sobretudo nas últimas décadas, por apresentar uma trajetória de avanços e movimentos insertos na legislação para garantir o direito de pessoas com deficiência em acessar e permanecer, adequadamente, no processo escolar público, considerando a condição de público da educação especial, mas na perspectiva inclusiva.

A educação especial, então, possui uma área ampla de abordagem e tensão que possibilita refletir sobre o pensamento inclusivo e os serviços ofertados em instituições de AEE que vêm se modificando no sentido da reorganização do espaço e desenvolvimento de estratégias pedagógicas e metodologias que contribuam com o processo de alfabetização de educandos/as com deficiência, a exemplo do autismo.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 reconhece “a educação como um direito de todos e todas, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Os princípios dos direitos humanos exercem papel importante no documento constitutivo. Logo, no artigo 208, parágrafo 3º, versa sobre o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Declaração de Salamanca - DS, “sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, contempla os acordos estabelecidos em Jontien, Espanha, em 1994”, dentre os quais: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. (UNESCO, 1994, p.1)

Além disso, esse documento preconiza que:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 4)

Ademais, a DS a partir do que denomina de “Novo pensar em educação especial”, sobre ações orientadas às nações coparticipes, considera as regionalidades e orienta que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994, p. 5)

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, (BRASIL, 1996) afina o direcionamento e entendimento sobre os serviços educacionais específicos acerca do processo de ensino e aprendizagem no capítulo V, parágrafos 1º e 2º, que definem a educação especial como serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sendo uma modalidade em todos os níveis de formação desenvolvida no espaço escolar ou em instituição especializada, que assegure a escolarização em articulação ao contexto sociocultural vivido e as condições asseguradas às necessidades apresentadas por alunos/as com deficiência, condição que aponta à política de inclusão escolar.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as escolas devem garantir o AEE com profissionais capacitados para atender os/as alunos/as com deficiência e fomentar meios que permitam melhor estrutura institucional e apoio educacional de acordo com cada necessidade, bem como precisam se organizar com recursos e acessibilidade para receberem alunos/as público alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEI (BRASIL, 2008), reconhece a educação especial como modalidade da educação escolar inclusiva, determina que as práticas pedagógicas de suplementar e complementar sejam pensadas em compatibilidade com os perfis e contexto sociocultural dos/as educandos/as com deficiência sob a ótica da inclusão.

Também essa política estabelece diretrizes para que haja a flexibilização curricular, planejamento aberto e apto a receber a contribuição dos objetos de conhecimentos e formas avaliativas processuais, que possibilitem desenvolver a autoestima e autonomia educacional dos/as educandos/as com TEA diante de suas necessidades e potencialidades, conforme descritos como o objetivo da PNEEI de garantir a:

[...] inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional

especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 10).

A Lei Berenice Piana nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) também conhecida como “Lei do Autismo”, segundo o artigo 1º institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Espectro do Autismo, reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência (§ 2º), identificada como uma síndrome clínica, descritos no § 1º, nos incisos:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal ou não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

II – Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos.

É interessante destacar que a Lei do autismo trata da proteção da pessoa com TEA como um todo, considerando a educação um direito que deve ser ofertado de maneira adequada, respeitando a condição e possibilidade. Nesse sentido, cada estudante é apto quanto à educação qualitativa e o acesso ao mercado de trabalho que mais se aproximem dos interesses que possuam e as escolas precisam incentivar “à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento” para pessoas com autismo e acolhimento e orientação a seus familiares, configurando um atendimento integral. (BRASIL, 2012)

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, de acordo com Grandin; Panek (2015, p. 25) “o diagnóstico de autismo é de 1943”, sendo descoberto a partir dos estudos do médico Leo Kanner na Universidade John Hopkins realizado com 11 crianças, sendo 8 meninos e 3 meninas. Em seu artigo destacou uma característica comum apresentada por elas, a “incapacidade de se relacionar” e por isso tornou-se o precursor na abordagem do tema.

Tais estudos foram possíveis em virtude dessa tendência ter sido observada em um grupo de pessoas com desenvolvimento atípico e não somente um caso, cujos aspectos sociais de interação, comunicação e comportamentos foram comparados formando um composto de padrões semelhantes.

Para Gracioli e Bianchi (2014, p. 126):



O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que atinge os principais aspectos relacionais do indivíduo, podendo ser reconhecido pela seguinte tríade de comprometimento: comunicação, interação social e atividades restrito-repetitivas. Esta tríade é essencial ao ser humano pois, abrange os mecanismos de interação social, que permitem ao homem ser ativo em relação ao ambiente externo, no entanto, quando é comprometida denota como se o sujeito não pertencesse a este mundo.

Nesse sentido, o TEA é diagnosticado segundo critérios de cunho comportamental, comunicativo e interação social, que a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), caracteriza e define diretrizes de cumprimento, conforme descritos nos incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A Lei Brasileira da Inclusão - LBI, nº 13.146 de 2015, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 74 versa que é “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015a).

Dessa forma, as políticas públicas que buscam implementar e garantir direitos, sejam educacionais ou de outra natureza, devem perseguir a aquisição dos recursos necessários para permitir que pessoas com deficiência sejam incluídas nos diferentes espaços, sendo que as políticas de educação e os dispositivos legais que estão inclusos nos currículos de formação de professores têm objetivo de orientar tais profissionais para que a inclusão educacional seja efetivada.

No que compete aos aspectos pedagógicos, um desafio imanente à educação de educandos/as é o fato da escola ser um espaço de intensa interação social e, portanto, uma situação relevante quando se trata de questões orgânicas de ordem sensorial comum a muitos/as alunos/as no espectro. Nesse sentido, em que pesem tais desafios com relação a alfabetização desse público, Serra (2018, v. 01, p. 24) salienta que “alfabetizar um/a estudante é uma das tarefas docentes mais gratificantes”.

Contudo, Ferreiro (1991, p. 26) considera que “a aprendizagem da língua escrita seja um problema complexo [...]” para todas as pessoas e lembra que a aprendizagem não acontece naturalmente, pois o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorre mediante oferta de estratégias pedagógicas estimulantes próximas da realidade e com ferramentas adequadas para contribuir com a aprendizagem de cada educando/a.

Nessa ótica, existem elementos concorrentes que se apresentam no processo de aprendizagem que devem ser observados e avaliados conforme a frequência e intensidade que ocorrem “a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual”, o que demanda outros suportes e ações educacionais e sociais inclusivas para atender as necessidades de continuidade escolar do/a educando/a com autismo. (SERRA, 2018, v. 01, p. 24)

Outro espectro que se relaciona a aprendizagem que Serra (2018, p. 30) discute é a *hiperlexia*, que configura uma leitura precoce da criança com autismo, que ocorre entre três e quatro anos quando geralmente seu campo de interesse reside nos numerais, nas formas, letras do alfabeto e precisa ser olhado com atenção, pois a oferta de estímulos sem a devida intervenção nos aspectos que envolvem a qualidade reflexiva da “leitura” como a interpretação e compreensão de termos com seus significados tendem a transformar-se em dificuldade reais durante o encaminhamento acadêmico/profissional da pessoa com TEA.

Por isso, essa autora adverte que esses aspectos podem gerar problemas na alfabetização escolar, de modo que devem ser trabalhados adequadamente respeitando os estágios do desenvolvimento humano em cada etapa educacional, por meio da observação e avaliando como atender a possível necessidade de suplementação curricular que porventura possa acontecer diante da precocidade alfabética.

A educação, nessa perspectiva, precisa observar a pessoa no seu *todo*, que é um direito à liberdade de *ser* e *estar* e deve ser destacado no processo escolar dos/as educandos/as com autismo, dado o objetivo de formar pessoas conscientes, críticas e aptas a estabelecer relações sociais com as diferenças, a exemplo dos/as educandos/as participantes da pesquisa *guarda-chuva*<sup>9</sup> deste produto, de maneira que todos/as aprendam o exercício do conviver em sociedade.

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por uma das professoras da banca avaliadora desta dissertação.

Nesse sentido, Oliveira; Mota Neto e Santos (2018), pontuam (que), além da falta de qualidade na formação de professores para atuação na educação inclusiva e ações educativas bem-sucedidas, há precariedade de estrutura e distância escolar, carências de recursos materiais e qualidade de transporte, entre outras necessidades que desfavorecem o sucesso escolar de sujeitos com deficiência. Diante disso,

Para que a inclusão seja de fato benéfica ao autista, é preciso ter cautela e não esperar que o indivíduo adentre os muros escolares e sozinho realize todas as adaptações e descobertas necessárias. Este princípio é pertencente à integração e acaba resultando em ações excludentes, quando se insere a criança no contexto escolar sem ampará-la. (GRACIOLI; BIANCHI, 2014, p. 129)

Essas precariedades representam desvantagens para a aprendizagem frente às garantias escolares para educandos/as com TEA, tanto no espaço urbano como no contexto rural, tendo em vista persistirem os desafios logístico-institucional e profissional para além das possíveis dificuldades da PCD. São entraves que influenciam na aquisição de novos saberes escolares e realização do AEE, aumentando a fragilidade de materialização das políticas públicas educacionais no contexto regional paraense, conforme evidenciado por Carmo, Fernandes e Pereira (2021, p. 5),

Há necessidade de deslocamento para a “capital”, no continente, e isso dificulta a busca pelos direitos das pessoas envolvidas. O transporte de barco da ilha ao continente não é adaptado e não aceita a carteira de gratuidade (garantida às pessoas com deficiência e aos acompanhantes), além de ser caro para a realidade local. Além da travessia ao continente, há as demais despesas com alimentação e outros meios de transporte até o órgão ou clínica médica para avaliação ou tramitação documental.

Fleuri (2018, p. 110) apresenta o conceito de educação inclusiva “*full inclusion*” (STAINBACK; STAINBACK, 1992) no qual “prescreve que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro”. Sobre as relações construídas na escola o autor adverte sobre a necessidade de superar a “deficiência” da pessoa, pois, o diagnóstico não faz elo à personalidade da pessoa, tampouco sua capacidade de enfrentamento e superação das dificuldades de aprendizagem.

No caso da inclusão destes sujeitos na vida escolar, ao invés de focalizar a deficiência da pessoa, buscar-se enfatizar o ensino e a escola. Ao invés de se atribuir ao estudante, a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar. Ao esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de “normalidade” para aprender, interpela-se à própria organização escolar a se reestruturar para atender à diversidade de seus educandos. (FLEURI, 2018, p. 111-112)

Fernandes e Santos (2018) destacam que as crianças em processo de alfabetização nem sempre contam com conteúdo que represente seu cotidiano, que considere seus saberes, nesse caso o/a aluno/a com autismo, como uma possibilidade educativa com significado e construtiva para a vida pessoal e profissional. Oliveira (2001, p. 13) ressalta que “a leitura de mundo e da palavra escrita, para Freire, tem uma dimensão crítica”. Essa leitura representa o ponto de compreensão que “reescreve” o que lê, “recria” o conhecimento.

Camargo *et al* (2020, p. 3) destacam que “apesar do sentimento de despreparo dos[as] educadores[as] frente à inclusão, o acesso de alunos[as] com TEA no ensino comum é uma realidade crescente no país”. Aluno com autismo é público da educação especial, mas integra a escola como qualquer pessoa e possui uma condição própria de conceber a aprendizagem, a precisar ou não, em diferente intensidade de apoio pedagógico para aquisição de saberes escolares. Ou seja, a qualidade desse suporte pode influenciar no aspecto formativo para melhorar o processo educacional e ganho cultural da pessoa com autismo que adentra na escola regular.

Freire (2013, p. 42) considera fundamental que no processo educativo a identidade sócio-cultural dos/as educandos/as seja valorizada na prática e concepção docente, porque está diretamente relacionada com a “*assunção* de nós por nós mesmos” que promove autonomia e criticidade, por propiciar a criação de critérios ou hipóteses autorais no processo da alfabetização. Para Fleuri (2018) perpassa pela relação da intervenção e interação adquirida na vivência cotidiana que devem ser integrantes do projeto de educação inclusiva.

Isso significa pensar em mediar o conhecimento por meio do diálogo e da valorização dos saberes prévios de cada educando e educanda. É a certeza que cada pessoa tem o direito de ser acolhida e alfabetizada, em uma concepção que a pedagogia forma-reforma e faz-refaz o elo com a identidade de ser educador/a-educando/a, que constrói caminhos de respeito e solidariedade humana.

Porém, segundo Fernandes (2018, p. 54), embora haja um caminho histórico de conquista concreta de direitos educacionais inclusivos, sobretudo no âmbito da legislação e políticas públicas da educação especial, “os ideais almejados em relação à proteção das pessoas que tem deficiências, perde sua efetividade”, pelo pouco empenho do poder público em garantir os direitos educacionais especializados e à

manifestações excludentes vivenciadas pelas pessoas diferentes, cotidianamente, nos diversos espaços sociais.

Desses espaços sociais, a escola faz parte, sendo esse ambiente um *locus* de frequente atos discriminatórios e praticados por diferentes atores, que temos a obrigação de combater por meio da permanente formação. Nessa ótica, se a pessoa se desvia da curva padronizante, esta, então, desce de patamar e se depara com o entrave social, “[...]visto que a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2012, p. 8), saindo do processo padrão da educação e torna-se indesejável à visibilidade docente, avesso ao convívio discente e social, configurando a exclusão sócio-educacional.

Segundo Diniz (2012, p. 10) denuncia que a:

[...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrição à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

Contudo, Fernandes (2018) adverte que ações exercidas por atores interessados e defensores dos direitos da pessoa com deficiência, tem rompido amarras e resistido para garantir a inclusão e plenitude humana de pessoas com deficiência.

Atualmente, ações isoladas de educadores e de pais e do próprio Poder Público têm promovido e implementado a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento. (FERNANDES, 2018, p. 54)

Oliveira (2005, p. 56) destaca que a aprendizagem “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas” sendo “[...] o aprendizado que possibilita o despertar”. Ou seja, a alfabetização de educandos/as com deficiência deve ser entendida como múltiplas faces, pois embora esteja ligada às funções cognitivas superiores, a aprendizagem escolar está diretamente relacionada aos saberes adquiridos nas interações sociais, bem como imanente às práticas e manifestações culturais.

Para Oliveira (2011) a aquisição da leitura na perspectiva da educação freireana tem início com a *leitura de mundo* que o/a educando/a aprende na vida diária

familiar e comunitária, que são símbolos sociais munidos de significados, compreendidos em meio a ações culturais e costumes familiares.

A leitura da palavra escrita é um ato de conhecimento que possibilita homens e mulheres conhecer a realidade e a produção cultural historicamente construída por meio da expressão escrita. Assim, por meio da palavra escrita são partilhados sentimentos, pensamentos, e interesses, apresentando outros lugares, tempos e culturas, permitindo-nos sonhar e ajudando-nos a pensar. (OLIVEIRA, 2011, p. 13)

O que se entende por conhecimentos prévios se materializa na linguagem e (nos) fazeres cotidianos manifestados pelos/as educandos/as diante das respostas frente às *descobertas* de mundo, tornando saberes populares pertinentes ao universo escolar para planejamento de ações educativas, metodologias de ensino do conteúdo curricular contextualizado e promover a aprendizagem dialogicamente pensada, compreendida e significativa, *possível viável* no processo de alfabetização que gera autoestima para despertar o sentimento de liberdade acadêmica.

Oliveira (2014, p. 45) também acredita que o ensino especializado, que se diga inclusivo, “precisa situar-se nas multideterminações em que os instrumentos usados nas intervenções pedagógicas”, reiterando que não deve ser entendido sob definição biológica, mas de cunho pedagógico por meio de ideias geradoras de ações educacionais ofertadas aos/as alunos/as com e sem dificuldades de aprendizado e aplicadas segundo a potência e possibilidade que cada educando/a com autismo.

Dessa forma, as pesquisas apontam também a dificuldade interpretativa que alunos/as “alfabetizados” apresentam na leitura de diferentes gêneros textuais, pelo fato de realizarem uma leitura “mecânica” e desatrelada da função social, - comunicativa e in/formativa-, a exemplo de uma receita culinária ou a bula de um medicamento.

Ou seja, nessa era digital é evidenciado que jovens e adultos, na interação via redes sociais, demonstram dificuldade na interpretação de mensagens textuais, de imagens ou seguimentos informativos da realidade que não condiz com o nível alfabético escolar certificado, o que sugere repensar caminhos outros de construir propostas pedagógicas possibilitadoras de aprendizagem inclusiva para ampliação da reflexão crítica e contextualizada desses sujeitos, desde as primeiras experiências educacionais.

Esse exemplo chama atenção para um aspecto relevante no “processo” de alfabetização, que segundo Ferreiro (1991, p. 15), consiste no “caminho que a criança

deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita”, que direciona para a necessidade de uma prática pedagógica que considere os aspectos linguísticos e fonológicos, contextualizada à leitura de mundo dos/as educandos/as dentro de temas por eles/as sugeridos/as que incentive expor seus saberes em meio ao diálogo, a fim de superar o pensamento “ingênuo” para o *modus* questionador, com vista à autonomia intelectual e reflexão crítica.

Essa abordagem educacional diferenciada se mostrou possível e inovadora em um primeiro ensaio científico de alfabetização de alunos/as com autismo e deficiência intelectual em uma pesquisa de extensão do NEP em 2018, desenvolvida na sala do AEE de uma escola pública, sendo que no ano de 2019 já apresentava indícios promissores com educandos/as com autismo. O exercício de experimentar estratégias pedagógicas em grupo se revelou possível desde os primeiros encontros sugerindo a possibilidade real de escolarização desse público na escola regular.

Nesse sentido, Serra (2018, v 01, p. 46-47) defende que o/a educador/a deve atentar às situações de *atenção compartilhada*, com objetivo de atrair a atenção do/a educando/a, seja do olhar ou na ação de apontar em direção a algo ou alguém. Outros aspectos que impactam na atuação do/a aluno/a na escola se referem à organização do ambiente educativo, no planejamento de atividades que tenham objetividade, clareza e adequação da tolerância de permanência e que possibilite a realização de tarefas coletivas ou individuais dentro do espaço-tempo pensado que contenham elementos ligados aos interesses ou talentos de alunos e alunas com TEA.

Na mesma direção, a dificuldade evidenciada normalmente em aluno/a com autismo que possui *hiperinteresse* em alguma área de conhecimento, deveria ser o ponto de partida para seu processo de alfabetização porque, para (OLIVEIRA, 2011), reside nos aspectos que requerem atenção e concentração, controle dos estímulos externos, detalhes que fazem diferença quando há presença de ansiedade, apego a certos objetos ou interesses específicos.

Serra (2018, v 01, p. 46-47) aponta que o/a professor/a pode perceber alguns desafios apresentados durante o processo de alfabetização do/a educando/a com autismo, como aparente falta de interesse no assunto da aula, resistência comportamental às atividades, fuga de sala, reação adversa a alteração na tonalidade da voz de colegas, olhar disperso ou risada fora do contexto, visto que “todos esses comportamentos “interferirão na alfabetização da criança com TEA”. Diante desses

eventos, o/a professor/a deve refletir sobre suas práticas e como se aproximar de modo acolhedor do/a educando/a.

Segundo Cunha (2015, p. 52), um aspecto que impacta na atuação do/a educando/a na escola de forma inclusiva que se refere à organização do ambiente educativo é a ação, destacando que “[...] a ação move os corações bem mais que do que as teorias e “[...] não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade das nossas ideias, mas, principalmente, com o valor das nossas ações”, o que significa que as práticas educativas devem ser planejadas, mas tais atividades devem ser adequadas e dotada de objetivo intencionalmente holístico que inclua o aprendizado partindo das ideias dos/as alunos/as com TEA.

No que se refere à abordagem pedagógica, Freire (2013, p. 24) destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual [só] a teoria pode ir virando *blá, blá, blá* e a prática do ativismo”. Daí a necessidade de buscar conhecer sobre a aderência a rotinas e como planejar as atividades previamente apresentadas em etapas, considerando a previsibilidade ao/a educando/a com autismo, afim de contribuir na redução de resistências à realização de atividades.

Em síntese, a educação Inclusiva considera o trabalho pedagógico na alfabetização de educandos/as com autismo uma precisão e deve ser pensado com respeito aos direitos e especificidades dos sujeitos, que - embora Serra (2018, v.1, p. 126-127) traga, com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, as características “prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos” -, ela enfatiza a necessidade do planejamento escolar conter ações colaborativas para auxiliar práticas pedagógicas que favoreçam o/a educador/a na construção de conhecimentos escolares, alinhados a ferramentas educacionais humanizadas sobre como agir diante de possível comportamento atípico.

Dessa forma, os aspectos legais que encaminham os processos educacionais na perspectiva inclusiva, analisada à luz da concepção de ensino de Paulo Freire, mostram que o aprendizado é, entre outras faces, uma questão de bom senso e comprometimento com a mudança social por meio de uma abordagem pedagógica que inclua as diferenças cognitivas como direito e favoreça o caminho da alfabetização com oferta de palavras conhecidas e a presença de contextos sociais e



saberes culturais devido o mundo de significados que possibilitam o avanço acadêmicos desses sujeitos em nosso espaço Amazônico.

### **3.2. O aprender com Paulo Freire**

Paulo Freire (1921 - 1997) é um grande educador e filósofo brasileiro, que nasceu em Recife - Pernambuco, fez um trajeto de luta pela educação emancipatória de sujeitos/as para possibilitar autonomia e transformação social a partir do pensar crítico nas várias culturas, dentro e fora de seu país. Esse mestre teve seu trabalho reconhecido pela valiosa contribuição teórica-metodológica educacional e formação acadêmica-profissional e, mesmo tendo partido de nós, ainda hoje continua vivo nas nossas resistências por uma educação que respeite “gente” que ensina e aprende; que aprende e ensina, sendo reinventado por meio de nossas práticas educativas.

Seus trabalhos de alfabetização e formação humana, com resultados incríveis e exitosos, produziram uma vasta produção literária que formam sua base de pensamento e legado centenário. O reconhecimento de seu legado para a educação brasileiro ocorreu porque “Paulo Freire soube reconhecer com clareza as prioridades da prática nesta etapa crucial assinalada pela emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes” (FREIRE, 2015, p. 6), no dia 13 de abril de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.612 que declarou Paulo Reglus Neves Freire “Patrono da Educação Brasileira” (BRASIL, 2012).

Essa condição o tornou uma personalidade educacional imponente, que ousou resistir, mesmo em tempos obscuros e usar seus estudos revolucionários para fomentar uma educação que pudesse alcançar os “oprimidos”, os “condenados da Terra” para torna-los construtores de seus próprios conhecimentos, com descobertas que possibilitam superar as ingenuidades e a passividade. Para além de seu tempo, Freire mostrou uma proposta diferente de ensinar e aprender, possibilitada por encontros entre sujeitos em círculo de cultura, sendo o dialógico um encaminhador à reflexão crítica da realidade dos/as educandos, metodologia materializada em sua célebre obra *Pedagogia do Oprimido*. (FREIRE, 2001)

Nesse sentido, a revolucionária concepção filosófica-teórica-metodológica freireana, historicamente, vem contribuindo com a formação e a aprendizagem de pessoas em diversas partes do mundo, em que pesem os tempos tóxicos e contraditórios atravessados que a persona Freire e seu pensamento libertador tem sido combatido por educadores/as acrílicos, políticos, influenciadores sociais, teóricos

conservadores e até uma parcela da sociedade opressora, que o considera uma ameaça à acumulação de riquezas e manutenção de abordagens educacionais tradicionais – exprimindo, por fim, desconhecer sua obra educacional e filosófica.

Todavia, o mais importante na educação na perspectiva freireana é que sua *práxis educativa* parte do contexto social, cultural e político, sendo um processo de alfabetização crítica como um direito que respeita o conhecimento prévio do/a educando como elemento propulsor da aprendizagem. O poder de dizer a própria palavra para Freire (2013, p.16-17), significa uma demonstração pessoal de atuação política e representação social, com reflexão consciente e crítica, contra a “malvadeza neoliberal” e chama educadores/as para o exercício docente com “responsabilidade ética” e sem aceitar atos e fatos que agridam os direitos humanos.

Para Freire (2013, p. 45), na prática educativa, é necessário considerar o “formar” e não o treinar; uma vez que a educação é, sobretudo, de natureza ética por se tratar de um fenômeno eminentemente humano. A formação de educadores/as que se considerem alicerçados/as pela concepção freireana, o dialógico é uma ferramenta possibilitadora e a solidariedade, a coletividade, e até o contraditório, protagonizam o/a educando/a para o pensar por outro ponto, partindo da realidade social e cultural que gere autoafirmação para a conquista do *ser mais* no lugar de ter mais.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2013, p. 45)

Nesse sentido, a educação perspectiva emancipatória possui como categoria central de análise e prática o *diálogo*, que exerce um fazer diferente no macroprojeto e aponta para o avanço educacional dos/as educandos/as com TEA. Segundo Oliveira (2011, p. 36-37) “somente uma educação pautada em princípios éticos de respeito às diferenças, dialógica entre os diversos atores na escola e da comunidade escolar e, sobretudo, solidária é capaz de minimizar práticas de segregação e de exclusão social”.

Do ponto de vista *freireano*, a *práxis* é reflexão da prática e de acordo com Oliveira; Mota Neto e Santos (2018) relaciona os saberes do cotidiano *popular* com o conhecimento escolar em uma metodologia contextualizada e dinâmica envolvente e inclusivo, além de significativa para a aprendizagem do/a educando/a.

A práxis, como estratégia de reflexão permanente sobre a prática, visando a sua transformação; e a *conscientização*, como processo de abertura da consciência e ampliação da leitura crítica de mundo dos sujeitos. (OLIVEIRA; MOTA NETO e SANTOS, 2018, p. 50)

Na concepção educacional libertadora de Freire (2001, p. 62), o/a educador/a deve resistir ao modelo de “educação bancária” a fim de evitar tornar-se um/a educador/a com práticas verticais baseadas em fundamentos excludentes e optar por uma formação que o/a leve ser um/a “educador humanista, revolucionário”, que “sua ação, identificando-se, desde logo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos”, configurando a educação dialógica e emancipatória para possibilitar uma transformação de realidade.

Esta concepção “educação bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2001, p. 62)

Segundo Freire (2013, p. 9), “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”. E esse sentido de pensar a educação sugere um outro fazer docente com direcionamento que conceba a *alfabetização* como *processo* de descoberta, que representa uma formação teórico-metodológica sólida e ampla.

Significa que a crítica dialogada sobre o que se ensina e aprende, ao valorizar o *saber prévio* do/a educando/a com TEA, que pode apresentar *superinteresses*, gera a *alegria de aprender* durante o caminhar na aquisição da leitura e escrita, que deve iniciar pela própria concepção de mundo. É preciso investir na empatia e estabelecer vínculo com os/as educandos/as através de uma relação horizontal de alteridade, respeito e solidariedade.

Freire (2013, p.77) considera o *diálogo*, fenômeno iminentemente humano que revela na *palavra* uma prerrogativa de poder e requer um significado e um significante, pois “impõe buscar, também seus elementos constitutivos” da aprendizagem libertadora como busca e recompensa na atuação docente. Para Freire (2001, p. 67) “a libertação autêntica, é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, sendo o diálogo um caminho de múltiplas possibilidades.

Dessa forma, o *diálogo*, na perspectiva educacional freireana, está para além de uma categoria de análise, trata de uma ferramenta pedagógica poderosa na prática educativa. A prática pedagógica dialogada gera nos/as educandos/as envolvidos um sentimento de auto realização, pois a palavra expressada reflete a dignidade e legitimidade do aprender e ensinar e o pensamento do que penso das várias dimensões que envolvem as realidades existenciais.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Saí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2013, p. 77)

Nessa linha, Freire (2013, p. 79) adverte que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo dos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. Nessa declaração, Paulo Freire desvela a concepção de *beleza* da humanidade que deve ser princípio para um/a educador/a que acredita no benefício do fazer pedagógico entrelaçado à afetividade, a sensibilidade ao saber, à cultura do Outro e atentar para um estilo de aprendizagem a partir da concepção e visão de mundo do/a educando/a.

Outrossim, a amorosidade na atuação docente, segundo Freire (2016, p. 64), define uma abordagem pedagógica que inspira a boa interação entre os/as educandos/as, com objetivo de promover a aprendizagem em “*co-laboração* e sem competições entre os/as estudantes”. É com essa vontade que o aprender freireano se constitui uma aprendizagem libertadora, pois estimula a criatividade humana a partir da integridade ética e política do/a docente e permite a possibilidade “de criar e recriar com curiosidade epistemológica” na trajetória educativa que auxilia o interesse de formação específica.

Então, aprender com Freire consiste na opção do/a educador/a e discente de *ser mais*, em vislumbrar possibilidades e saber respeitar o pensar dos/as educandos/as como uma porta aberta para criação de estratégias pedagógicas, além de mostrar como se pode prover educação escolar em que “as vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros”. (FREIRE, 2013, p. 19)

Sobre as estratégias pedagógicas planejadas com objetivo de impulsionar alunos/as com TEA em seu processo de alfabetização crítica, Freire (2013, p. 75) enfatiza que “[...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...]”, sendo este pensamento observado nos fundamentos filosóficos e pressupostos teórico-metodológico que norteiam o projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP.

Assim, tendo em vista contribuir para transformar conceitos estigmatizantes e excludentes existentes em concepções mais respeitadas, promotoras de esperança e inclusão educativa no percurso de escolarização de educandos/as com autismo, esta dissertação pretende evidenciar as possibilidades de aprendizagens na perspectiva freireana desses sujeitos para colaborar na *práxis* da educação inclusiva da escola pública amazônica paraense.

### **3.3. O aprender no Núcleo de Educação Popular – NEP**

O NEP é um espaço de formação que conjuga pesquisa, ensino e extensão acadêmica, onde a essência do ensino e filosofia de Paulo Freire é ressignificada por cada educando/a-educador/a. Em 25 anos de existência na UEPA, esse núcleo vem atuando significativamente em prol da educação popular e inclusiva por meio do acolhimento e formação em diferentes frentes de atuação, vindo das diversas áreas de conhecimento de forma coletiva e em linhas de pesquisas em vários campos de pesquisas, que funcionam por meio de GTs, e desenvolvem ações educativas em espaços públicos em Belém e região metropolitana.

Nesse sentido, esse núcleo é um lugar de re/nascimento do ser/saber que proporciona imersão no campo de pesquisa-ensino-extensão da educação especial, seguindo o que Freire (2013, p. 31) orienta que pesquisa-se “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade” para des/envolvimento em atividades docentes formativas, aprendizagem de ações pedagógicas de educação e abordagem de alfabetização humanizada, bem como a descoberta do processo de aquisição de saberes docentes necessários às formas diferenciadas e inclusivas da prática educacional.

O núcleo está localizado em uma sala no térreo do prédio histórico da UEPA, conhecido como “Castelinho”. O NEP promove encontros entre pessoas-educadores/as populares/inclusivos/as que estudam, reinterpretam o pensamento de

Paulo Freire e exercitam reflexões que desvelam o ressignificar dos ensinamentos sobre a prática e formação educacional. Em parceria com docentes especializados/as em áreas científicas diferentes, geradora de trabalho e produção pedagógico que representa a identidade docente/discente nepiana/freireana.

Nessa trajetória, o NEP conquistou *autonomia acadêmica*, dado a amplitude e qualidade de produção literária/acadêmica e recursos pedagógicos que formam uma importante base bibliográfica-filosófica-teórica-metodológica como resultado de importantes e inovadoras pesquisas em espaços educacionais e sócio-histórico-culturais, inclusive de atividades específicas, como no *locus* ocorre a pesquisa-ação que originou este estudo; contribuem com outros estudos, atuações diferenciadas e formação humana/docente na perspectiva progressista nas diversas etapas acadêmica-científica da UEPA.

Além disso, o NEP constitui uma rede de articulação extra/institucional com outros países como América Latina e Europa, na busca por entender fatos correlatos à educação popular e promover diálogos que proporcionem reflexões epistemológicas e teóricas-metodológicas com intuito de contribuir com a educação pública e formação criadora, problematizadora e pulsante com intenção de mudar realidades e possibilidades sócio-educacionais na realidade brasileira, sobretudo na Amazônia.

É um espaço que ao longo do processo de trans/formação cada educador/a do NEP se redescobre no mundo da educação inclusiva, libertadora, tendo poder de fala, escuta, de diálogo como ser consciente e cognoscente, que embora se reconheça uma pessoa *inacabada* se reconhecem como “[...] um aventureiro responsável, predisposto à mudança e à aceitação do diferente”, o que preconiza compreensão e envolvimento com as diferenças. (FREIRE, 2013, p. 49)

Para Freire (2013, p. 133), “o/a sujeito/a que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seus gestos a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Isto é, cabe ao/a professor/a apresentar-se disponível ao diálogo em sala de aula, mostrando interesse em adentrar a outras realidades dos/as alunos/as e com isso re/significar os conhecimentos e alargar a aprendizagem.

E de acordo com Gadotti (2001, p. 18-19), “o diálogo está definitivamente incorporado à tarefa de educar e de conhecer”, mas não como uma simples combo de palavras, e sim reorganizando na consciência e expressando concepções e pensamentos a partir do próprio cognitivo/cgnoscente. Em tese, o diálogo é um

recurso as diferenças e conflitos cognoscíveis, mas não só subsidia discordâncias, mas contribuição social, posto que para Freire, o diálogo como a própria educação é ato político.

Freire (2016, p. 44) considera que desde que o ser humano se conectou no mundo, diferente dos animais, transformou-se em um ser político, e, portanto, de atuação curiosa e contestadora. Esse perfil curioso-indagador é percebido na personalidade dos/as educadores/as participantes do NEP, pois mergulham em conhecimentos teórico-práticos de *aprender-fazendo*, sem dissociar as concepções teóricas das práticas educativas, mas tipificando a identidade docente e política do/a educador/a popular nepiano/a.

Nesse sentido, o NEP representa um espaço de valorização de saberes e crenças e inclusão de sujeitos diferentes, típico da diversidade acadêmica da UEPA e demais instituições educacionais, mas também os/as egressos/as, profissionais da educação, pós-graduação e estudantes em intercâmbio de universidades estrangeiras. É um suporte concreto de formação profissional da universidade, pois promove conhecimento e maturidade para a formação docente.

O NEP aproveita a diversidade existente entre os níveis de formação e saberes populares com clareza, simplicidade e constância, lapidando a educação popular e inclusão escolar para um novo despertar a cada novo amanhecer fazendo essa obra como uma realização pessoal refletida na vida de cada nepiano/a.

Nesse sentido, Brandão (1999, p. 22) considera a concepção freireana como “a educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá para pensar sem susto -, não pode ser imposta”, o que confirma que os saberes constantes nas diferenças humanas no partilhar as ideias e emoções que re/cria, entrelaça conhecimentos acadêmicos e a sabedoria popular.

Finalmente, mas sem o fim, o NEP em 25 anos, assim como Freire em 101 anos de legado, tem trabalhado e influenciado, com peso, a educação popular com abordagens humanizadas, por meio dos projetos de ensino, extensão e pesquisa, incluindo no campo da educação especial vem contribuindo com o ensino público e produções teóricas-metodológicas para auxiliar em análises e práticas pedagógicas diferenciadas.

Assim, as estratégias pedagógicas de alfabetização de alunos/as com TEA que congregam os pressupostos da educação emancipadora popular freireana às concepções teóricas de Emília Ferreiro; de Howard Gardner e a perspectiva histórica

de Lev Semenovick Vigotski, entre outras que envolvem o desenvolvimento humano se encontram na pesquisa-ação do NEP de alfabetização de crianças e adolescentes com TEA, apresentada a seguir.

### **3.4. “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas”: o projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP**

Esse projeto de pesquisa-ação colaborativa vem construindo possibilidades outras na abordagem educacional de educandos/as da educação especial, sendo uma proposta baseada na concepção de ensino e pressupostos pedagógicos de Paulo Freire em associação a outras teorias que permitem ampliar o foco em direção a aprendizagem da pessoa com deficiência, enquanto protagonista de sua aprendizagem por meio da alfabetização dialogada, crítica e inclusiva.

Segundo Oliveira (2021) o principal objetivo:

É realizar estratégias metodológicas de alfabetização de educandos crianças, jovens e adultos com deficiência, entre os quais, com deficiência intelectual e autismo, em unidades especializadas e escolas públicas, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire, o Construtivismo de Emília Ferreiro e a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e o uso de tecnologias assistivas, visando o processo de escolarização e de inclusão desses educandos.

A pesquisa participante na concepção de Freire, destacada por Oliveira (2015, p. 16), necessita de envolvimento e comprometimento de todos/as os/as participantes para que haja interação direta com os/as participantes e estreitamento pessoal com o objeto de estudo, pois:

Na visão de Paulo Freire a pesquisa participante visa saber em que consiste a realidade concreta, que pressupõe a objetividade (conjunto de fatos materiais) e a subjetividade (percepção dos fatos pela população neles envolvidas). Os segmentos populares têm de participar na pesquisa como investigador e não como mero objeto. (FREIRE, 2015, p. 16)

Dessa forma, o projeto nepeano articula teorias com práticas pedagógicas diferenciadas segundo pressupostos metodológicos freireanos que norteiam as etapas do projeto em termos metodológicos da proposta alfabetizadora e aprimora, de forma permanente, o pensamento docente, em relação a elaboração dos trabalhos educacionais, para alcançar pedagogicamente cada educando e educanda com deficiência tendo em vista a alfabetização libertadora.



### 3.4.1. Pressupostos teóricos-metodológicos

Contribuir com a escolarização, considerando a alfabetização crítica de crianças e adolescentes com autismo, é o principal foco da investigação do projeto de pesquisa-ação colaborativa que o NEP desenvolve no *locus* apresentado, que incentivou o estudo desta dissertação. Se trata de uma pesquisa que envolve a participação e interação efetiva entre docente-discente, ao mesmo tempo que desenvolve a formação permanente dos profissionais participantes, cuja intencionalidade educacional presente em cada planejamento e organização das estratégias pedagógicas para intervenção com os/as educandos/as participantes no processo de alfabetização.

Ao articular teorias acerca das inteligências humanas com aspectos que fundamentam a identificação das etapas alfabéticas e concepções, a partir da perspectiva histórico-cultural aos princípios teóricos-metodológicos do ensino freireano, essa macropesquisa inova e expande as possibilidades educacionais da educação especial.

É importante porque forma uma concepção de aprendizagem contra-hegemônica, tendo uma prática pedagógica humanizada e emancipatória com crianças e adolescentes com autismo, pessoas com ou sem deficiência, por protagonizar quem aprende/ensina com possibilidade de desenvolver potencialidades e habilidades aprendidas tendo como ponto central as *inteligências múltiplas*. (GARDNER, 2000)

Segundo Freire (2001, p, 165) a “co-laboração” se fundamenta na “teoria dialógica da ação”, na qual “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Isso pressupõe um trabalho coletivo, humanizado, que valoriza cada etapa do processo de escolarização, reconhecendo-se pelo efeito transformador do desdobramento escolar. Nesse sentido, o trabalho colaborativo não permite atuação “antidialógica” ou de egoísmo pessoal, mas espera e aposta no bom-senso e responsabilidade de seus/suas atores/as. Ou seja, por ser trabalho solidário exige ética e envolvimento ativo nos afazeres docentes.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma da sua prática, iminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez destes juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. (FREIRE, 2013, p. 64)

Nessa reflexão, formamos consenso que a proposta educacional freireana integra o núcleo da proposta pedagógica nepiana para os/as educandos/as com TEA, pois como enfatiza Oliveira (2011) os princípios dialógicos entre os diferentes respeitam e valorizam o sujeito como *ser gnosiológico* segundo sua incompletude de ser ao interagir com o mundo e com o Outro.

Pelizzari *et al.* (2002, p. 38), apontam que “a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um/a aluno/a e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. Concepção similar é defendida por Oliveira (2017, p. 230) ao destacar “a educação como situação gnosiologia” ao diálogo possibilita a interação social entre os/as educandos/as e educadores/as “estabelece-se a comunicação entre os sujeitos e o objeto” em um ato de “co-participação no ato de conhecer” que possibilita a aprendizagem mútua.

Para que este aprender aconteça e apareça concretamente, Freire (2013, p. 31) orienta que “ensinar exige respeito aos saberes prévios dos educandos”, porque são “saberes socialmente construídos na prática comunitária” e que possibilitam conhecer as palavras ou temáticas geradoras compostas de assuntos e concepções que fazem sentido no cotidiano dos/as alunos/as, que, todavia, podem aproximar-se do despertar crítico sobre a “realidade concreta” que o/a professor/a precisa conhecer para oferecer os subsídios emancipatórios para o/a educando/a construir novos conhecimentos e interesses.

Oliveira (2011, p. 37) apresenta as diretrizes metodológicas da educação freireana, cujos aspectos são fundamentais para processo alfabetizador de cada pessoa.

1 Trabalho processual e globalizado, que de acordo com o contexto do ambiente alfabetizador, pode ser desenvolvido por meio de temáticas geradoras ou projeto;

2 Articulação dos temas e das palavras geradoras com o conhecimento escolar e as atividades lúdicas, psico-motoras, afetivas, entre outras;

3 Levantamento contínuo do universo cultural dos educandos, escolha das temáticas e palavras geradoras e a construção da leitura e da escrita a partir das famílias fonêmicas, com o recurso de dinâmicas pedagógicas diversificadas.

4 O debate e a análise da realidade social partem desses temas e palavras geradoras, bem como a articulação dos conteúdos e o planejamento das atividades práticas.

5 O universo cultural da criança é trabalhado no cotidiano do ambiente alfabetizador;

6 Desenvolvimento de atividades pedagógicas que representem situações existenciais e culturais vividas no cotidiano familiar, social e cultural

da criança e articulem as diversas formas de linguagem: música, mímica, oralidade e escrita.

7 Realização de atividades de dança, teatro, mímica, música, imitação de uma situação existencial e cultural, bem como observação in loco e atividades extra-classe;

8 Utilização de atividades de pesquisa em jornais e revistas e de uso de materiais concretos e de sucatas;

9 Incentivo à participação da criança nas atividades pedagógicas como sujeito e agente do conhecimento: exploração da fala, criatividade, expressividade e pensamento dos educandos e à socialização das atividades no ambiente alfabetizador, por meio de trabalhos e produções coletivas e solidárias.

Nesse sentido, essas diretrizes metodológicas precisam ser à base do conhecimento e reflexão do/a educador/a popular para que possa materializar uma atuação que atinja de jeito expressivo a aprendizagem de diferentes pessoas na escola pública ou fora dela. Com essa base é possível construir estratégias pedagógicas inclusivas para promover a educação com justiça, pois envolve o pensar crítico e contextualizado com a realidade dos/as educandos/ as.

A proposta alfabetizadora freireana conta com as contribuições do *construtivismo* a partir da teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1991, p. 22), que consideram a alfabetização como um “**processo** [...] radicalmente diferente”. Os estudos inovadores rechaçam a concepção de aquisição de “leitura inicial como puro mecanicismo” e apresentam uma reflexão teórico-prático sobre como ocorre o período que “a criança chega a aprender a ler e a escrever”, comparando com um trajeto íngreme que acompanha os *estágios* do desenvolvimento humano e os níveis da aprendizagem. [Grifo nosso]

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidade, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO, 1991, p. 22)

O macroprojeto também inclui os estudos da perspectiva histórico-cultural de Lev. S. Vigotski (1896-1934) cuja aprendizagem é pensada a partir das *zonas de desenvolvimento*. (PRESTES, 2020) De acordo com Prestes (2020, p. 179; 205-206) no processo de aprendizagem existem os estágios que demonstram o desempenho que os/as educandos/as apresentam diante de tarefas divertidas que são pertinentes

realizar na prática escolar, sendo momentos coletivos e colaborativos que possibilita promover a *zona de desenvolvimento iminente* (ZDI), conceito que define como “o que a criança pode desenvolver”, porque representa a diferença entre o que já se sabe e o vir a fazer sozinho.

Segundo essa autora, a ZDI é “a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual”, pois “[...] o que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na “atividade-guia” (PRESTES, 2020, p. 184), sendo uma atividade apresentada com a intenção de ensinar.

Para Prestes (2020, p. 206), a ZDI “é própria de etapas diferenciadas do desenvolvimento da criança”. Esse entendimento proporciona saber que os/as educandos/as podem alcançar a fase alfabética desde que as ações pedagógicas estejam voltadas para superar a iminência de aprendizagem.

Nesse sentido, Ferreiro (1991, p. 24) destaca que no processo de aprendizagem a criança é ativa no mecanismo de conhecer, pois reflete a fala mediante situações alfabéticas e formula hipóteses na busca por respostas lógicas à sua indagação durante a construção da escrita e leitura, de modo que não há necessidade de impor regras, “mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer”, no caminhar da alfabetização por meio do envolvimento no processo de aprender.

Assim, os níveis alfabéticos (NA) representam a “evolução da escrita” como um movimento articulado e específico do processo de alfabetização, conforme a seguir discriminado. (FERREIRO, 1991, p.181 - 215)

NA 1. *Pré – Silábico*, no qual “escrever é o ato de reproduzir os traços típicos da escrita que cada criança reconhece como forma básica de escrita” “ininterpretável” e caracterizam pelo *realismo nominal*, em que a palavra é compreendida como extensão do objeto, pequena para objeto pequeno e grande para coisas grande. São representadas por rabiscos, letras, desenhos, formas, como símbolos-letras aleatórios e passível de interpretação somente pelo escritor/a, que segundo a autora “a dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e desenhar é apenas momentânea”, sendo o primeiro passo do processo de aquisição da leitura e escrita.

NA 2 – *Silábico sem valor sonoro*: o momento que o/a educando/a compreende que a escrita é formada por junção variante de letras, talvez números, mas ainda não relaciona símbolo sonoro ao grafema. Esta fase é caracterizada pela formulação de hipóteses que a criança apresenta para justificar a escrita, da escolha e quantidades

de letras para escrita, estabelece critério para formação de palavra ou frase, geralmente utiliza letras do próprio nome. Esta fase dá início à compreensão do esquema que envolve a escrita alfabética.

NA 3 - *Silábico com valor sonoro*: o/a educando/a faz a “tentativa de dar um o valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita”. Nesse processo aquisitivo da escrita, o/a aluno/a ganha uma noção do valor sonoro das letras, e estabelece o critério de que “cada letra vale por uma sílaba”, que a autora denomina “*hipótese silábica*”, sendo um avanço importante em relação ao nível anterior. Nesse estágio de aprendizagem a compreensão fonológica é despertada, considerando o movimento transitório, mas já há “a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”.

NA 4 – *Silábico-alfabético*: é o resultado da superação da fase de “hipótese silábica, que caminha para a fase alfabética pela descoberta da necessidade que é preciso analisar a palavra para “mais além” da sílaba, à compreensão de “exigência de quantidade mínima” de escrita. A escrita nessa fase apresenta registros contendo vogais e consoantes e, mesmo que apareçam acréscimos ou supressão de letras, já se pode considerar uma proximidade alfabética real, tendo em vista as vogais serem presenças confirmadas nas apresentações gráficas.

E, no NA 5 – *Escrita Alfabética*: momento que o/a educando/a chega “[a]o final da evolução”, pois já entendeu a lógica de codificação e decodificação que envolve o *sistema de leitura e escrita* e por esse romper a “barreira dos códigos” sabe que cada caractere gráfico corresponde a valores sonoros mínimos que a sílaba possui, de modo que consegue analisar sistematicamente os fonemas das palavras que compõe a escrita, sendo o momento de ampliação das aquisições escolares.

Nessa etapa, acontece a consolidação da *consciência fonológica*, que de acordo com Morais (2020, p. 29), é “o conjunto [...] de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua”, a consolidação da alfabetização ainda que o/a educando/a tenha que percorrer um longo caminho de aquisições, no tocante ao aprimoramento na qualidade da escrita, leitura e inferência textual que requer o conhecimento linguístico.

Como já dito, esse momento impulsiona o avanço para as demandas escolares como ponto do início do processo de educação formal, pois abre possibilidade de

ampliar o campo do conhecimento acadêmico e a função social da escrita para o despertar dos símbolos do cotidiano e outras ações dentro e fora da escola.

Os estudos da teoria das *Inteligências Múltiplas* do psicólogo norte-americano Howard Gardner (2000), na Universidade de Harvard ampliam o horizonte conceitual e pragmático sobre a concepção de *inteligência* humana, pois estar em posição oposta aos testes padronizados proposto em 1905 por Alfred Binet (1857 – 1911) e Théodore Simon (1872 – 1961).

Para Gardner (2000, p. 13), esses teóricos formaram concepções segregadoras a respeito das inteligências humanas, ao valorizarem e avaliarem as competências lógico-matemáticas e linguísticas, invisibilizando as outras inteligências mesmo tendo “os achados científicos” se referiam a “ciência cognitiva e a neurociência”, mas não foram considerados quando tais métodos de testagem foram concebidos, o que não o impediu de lançar críticas a esses autores em referência aos testes de aptidões realizados por escolas com advertência de que tal conceito “tem de ser substituído”.

Gardner (2000, p. 14), ao referir-se aos estudos sobre aprendizagem humana do psicólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) destaca que ainda que o teórico não tenha lançado oposição frontal ao método de mediação de inteligência Binet-Simon, demonstrou interesse pelos “erros” que as crianças incorrem até encontrar a solução de uma situação problema, de modo que Gardner se volta ao *processo de aprendizagem* não apenas nas respostas objetivas “[...], mas as linhas de raciocínio que a criança invoca: estas podem ser mais observadas quando focalizamos as suposições e cadeias de raciocínio que geram conclusões errôneas”, posição que coloca esse teórico nas bases do projeto de pesquisa-ação freireana.

De forma contundente, Gardner (2000, p. 13) critica o que denomina de “teste de aptidão escolar” que avalia os/as alunos/as de forma excludente com intensão classificatório, que chama de “claramente meritocrático em certos aspectos” ao priorizar os/as mais oportunizados/as educacional e culturalmente, propondo um olhar diferente de perceber como a mente aprende, sugerindo um exercício segregador.

Mas existe uma visão alternativa [...] baseada numa visão da mente radicalmente diferente, que produz um tipo de escola muito diferente. É uma visão pluralista, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir um conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada de inteligência. (GARDNER, 2000, p.13)

Nesse sentido, esse teórico questiona o modo de testagem de inteligência e diz que “[...] não há visão de processo, de como se procede para resolver um problema; há simplesmente a questão de a pessoa chegar a uma resposta correta”. Ou seja, nesse modelo de medição excludente, o meio pelo qual a mente procede durante um desafio deixa de ser considerado. (GARDNER, 2002, p. 14)

Gardner (2000, p. 14; 2002, p. 10) conceitua o termo *inteligência* “como a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários”, em diferentes comunidades e culturas, orienta que as inteligências estão interconectadas e podem ser mais abrangentes, pois não há como precisar critérios únicos para todas as pessoas sem considerar suas outras inteligências ligadas a habilidades, talento ou áreas de interesses, o que preconiza educandos/as com autismo serem sujeitos de conhecimentos e saberes de interesses específicos, conhecidos como *superinteresses* e por isso dotados de múltiplas inteligências.

Dessa maneira, Gardner (2002, p. 45; 51) não se preocupa “[...] sobre a exatidão do conhecimento, mas como o conhecimento é obtido”. Esta concepção teórica inclui uma análise de como funciona o pensamento dos/as educandos/as com TEA em relação à sua forma de aprender, pois são pessoas que adquirem saberes no contexto sociocultural que pertencem.

Uma forma de pensar as inteligências, de acordo com Gardner (2002, p. 51) é considerando que:

As inteligências deveriam ser pensadas como entidades num determinado nível de generalidade, mais ampla do que mecanismos computacionais altamente específicos (como detecção de linhas) embora mais estreitas do que a maioria das capacidades gerais como análise, síntese ou um senso de eu (caso se possa mostrar que alguns destes existe independentemente de combinações de inteligências específicas). Mesmo assim, está na própria natureza das inteligências que cada uma opere de acordo com seus próprios procedimentos e possua suas próprias bases biológicas. Assim, é um erro tentar comparar inteligências em todos os detalhes; cada uma deve ser pensada como um sistema próprio e com suas próprias regras. Aqui uma analogia biológica mostra-se útil. Embora o olho, o coração e os rins sejam todos órgãos do corpo, é um erro tentar comparar estes órgãos em cada detalhe: a mesma restrição deveria ser observada no caso das inteligências.

A partir dessas reflexões em Gardner (2000, p. 14-16) segue a apresentação sintética da Teoria das *Inteligências Múltiplas*, propondo sete inteligências específicas como estudo de observação sobre a forma com que o/a educando/a associa e organiza o pensamento em torno dos conhecimentos e como reagem funcionalmente

para chegarem nos resultados apresentados, a definir os conceitos de cada inteligência, com finalidade desveladora das possibilidades humana.

Dessa forma, a inteligência *Linguística* “é o tipo de capacidade em sua forma mais completa, talvez pelos poetas”, ou seja, a pessoa tem facilidades verbais, comunicativas, de produção textual, de manipular escritas e organizar conhecimentos e informações diversas, os/as jornalistas, escritores/as, atores/atrizes, etc.

A inteligência *Lógico-Matemática* é a habilidade de resolver questões matemáticas, leituras gráficas e coordenadas numéricas complexas. A pessoa consegue organizar e sistematizar operações lógicas, desenvolvimentos de sistemas tecnológicos, e afins. São sujeitos que desenvolvem e manipulam com certa familiaridade o mundo dos números e seus espectros variantes, como um professor/a-cientista matemático; físico, médico, engenheiro, mas também se aplica a um/a mestre de obras, um/a feirante, um/a vendedor/a, etc.

A inteligência *Espacial* se caracteriza pela “capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. Os marinheiros engenheiros, caminhoneiros, geógrafos, cirurgiões, escultores e pintores, entre outros/as profissionais [...] possuem uma inteligência espacial altamente desenvolvida”. (GARDNER, 2000, p. 16) Pessoas com esse tipo de inteligência conseguem se localizar no espaço-tempo e tem facilidade na manipulação de calendário, a observação de trajetos espaciais ou experiência que envolva relógio.

A inteligência *Musical* se ocupa da habilitação musical altamente desenvolvida, de modo que se pode identificar pela autonomia criadora, desde a facilidade de operar instrumentos musicais variados e elaborar repertórios próprios no campo musical. Gardner cita Leonard Bernstein e Mozart como possuidores desse tipo de inteligência.

A inteligência *Corporal-Cinestésica*, segundo Gardner (2000, p. 15), “é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou parte do corpo”. Segundo o autor, pessoas como “dançarinos[as], atletas, cirurgiões e artistas, [...]” apresentam tal inteligência muito bem desenvolvida”.

A inteligência *Intrapessoal*, mesmo sendo não muito compreendida, é altamente importante para se compreender a mente do ponto de vista da intercomunicação, ou seja, segundo Gardner (2002, p. 185) está relacionado com “o sendo do eu”, de como funciona o pensamento sobre a vida íntima, das emoções e empatias; é “a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes



sentimentos e, enfim, rotulá-las, envolve-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento”, ou seja, um tipo de poder de auto resolução. (GARDNER, 2000, 15)

Pessoas que possuem esse tipo de inteligência são dotadas de talentos por se definirem, falarem sobre si de maneira otimista, esperançosa, criativa, inspiradoras, aconseladoras, como os/as romancistas, terapeutas, psicólogos, conselheiros/as etc.

A inteligência *interpessoal* proposta por Gardner (2000, p. 15) “é a capacidade de compreender outras pessoas: os que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas”. São pessoas que possuem facilidade de relacionamentos e interações sociais, sendo o diálogo, escuta, discurso ou apresentações são ferramentas hábeis de utilização. Professores/as, pastores/as, agentes políticos, terapeutas, relações públicas, etc. possuem esse tipo de inteligência.

Nesse sentido, os estudos realizados por Smole (1999) sobre a Teoria gardneriana das Inteligências Múltiplas, chama atenção a pontos fundamentais que o teórico aponta no sentido de refletir a amplitude que permeia a análise sobre as inteligências humanas.

Há mais de uma inteligência: ele inicialmente propôs sete, mas é possível que existam outras.

As inteligências podem ser estimuladas: o contexto social, a escola, a oportunidade de explorar e realizar atividades diferentes são fatores que podem interferir no desenvolvimento das inteligências.

As inteligências se combinam de forma única em cada pessoa: cada pessoa nasce com todas as inteligências que se desenvolverão durante sua vida, de modo único.

Não há como padronizar: as combinações das inteligências são únicas, tal como as impressões digitais. (SMOLE, 1999, P.9)

A partir das reflexões de Gardner, Celso Antunes (1998, p. 11), propôs uma discussão em torno da teoria das Inteligências Múltiplas, de modo que apresenta um conceito de inteligência partindo da etimologia dos termos de origem latina das palavras *inter* (entre), e *eligere* (escolher), que significa a “capacidade pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho, ou seja, “a faculdade de compreender”, segundo capacidades neuro-cognitivas de cada ser humano, dentro contexto cultural da pessoa.

Dessa maneira, teoria aponta para uma atuação docente inclusiva com uma organização e planejamento educacional de estratégias pedagógicas diversas que

são desenvolvidas no macroprojeto a fim de reconhecer cada participante da pesquisa como uma mente pensante e criativa que se re/forma em colaboração mediante uma *praxis* docente onde o *diálogo* é um meio “inédito viável” com tendência de possibilitar o avanço da aprendizagem e humanização de cada educando/a no processo de alfabetização.

### **3.4.2. As etapas do projeto em termos metodológicos**

O macroprojeto é uma pesquisa que integra uma proposta de alfabetização que consiste como princípio etapas envolvendo a formação permanente de educadores/as do NEP para atuar com os/as educandos/as, a apresentação da proposta para os profissionais do locus da pesquisa aliado a re/formação deles com as bases teórico-metodológicas que integra a proposta para que entendam e reflitam suas abordagens com o alunado da educação especial, além de promove oficinas que possibilitam elaborar estratégias diversificada e protagonizantes aos/às educandos/as.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas na área da educação popular e escolarização básica, contemplam passos que encaminham as ações imanentes ao macroprojeto, conforme Oliveira (2002, p. 22):

- a) Práticas educativas populares com crianças e adolescentes;
- b) Formação contínua de educadores que atuam no ensino fundamental, em escolas públicas e escolas comunitárias;
- c) Assessoria a projetos educacionais populares, práticas pedagógicas e gestão democrática em escolas públicas e escolas comunitárias;
- d) Produção de materiais didáticos na área da educação popular e escolarização básica; e,
- e) Eventos na área da educação popular e escolarização básica.

Tais ações são fundamentais no macroprojeto e ocorrem de modo permanente para que os educadores e as educadoras do NEP e profissionais do *locus* consigam refletir e possibilitar perseguirem os objetivos de atingir o desenvolvimento educacional dos educandos e educandas que participam da pesquisa-ação com vistas a realização de projetos pessoais.

### 3.4.3. A proposta alfabetizadora

O NEP é pioneiro em pesquisas, ensino e extensão na modalidade educação especial de crianças, jovens, adultos e idosos que contempla encontros de estudos, reunião de planejamento e proposição de estratégias pedagógicas inclusivas que contribuam com as ações docentes com os/as educandos/as participantes da pesquisa-ação.

Os encontros para estudos ocorrem permanentemente, com um cronograma semestral de formação que considera atender necessidades de educadores/as em início de participação na pesquisa para que possam aprender e compreender sobre a fundamentação teórica-metodológica freireana; esclarecer questões emergentes nas ações educacionais com educandos/as bem como atualizar conhecimentos acerca dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

Já as reuniões de planejamento consistem na necessidade refletir sobre os resultados das atividades desenvolvidas e registro de campo que são necessárias para elaboração de próximas estratégias com os/as educandos participantes da pesquisa-ação, o que inclui a análise sobre o possível avanço ou dificuldade encontrada durante os encontros educacionais.

Nesse sentido, a justificativa da proposta alfabetizadora consiste em atuar em espaços e ambientes com finalidade de desenvolver praxis que contribuam com aprendizagem de diferentes pessoas em seus contextos socioculturais para promover autonomia educacional e assim possibilitar mudanças de realidades, o que inclui ser:

O movimento de luta pelo «ensino público e gratuito» tem se especificado como a luta por uma «educação para todos», ou seja, busca em garantir-se o direito à educação a todos os indivíduos, como um direito à cidadania, e a uma situação de «igualdade social» entre os seres humanos. (NEP, 2002, p. 22)

Refletir sobre como podemos mudar o paradigma segregador da educação especial, a proposta de alfabetização busca atender as demandas das pessoas com deficiência e assim permitir que possam vislumbrar possibilidades de superar dificuldades socioeducacionais além de conscientizar as pessoas dos direitos, incluindo de uma educação libertadora para serem mais e o que sonharem para transformação da vida.

Conscientes da necessidade de uma ação educativa com [crianças], jovens e adultos, compreendida como instrumento de criação e de possibilidades para a formação do indivíduo, contribuindo para a apropriação e a produção

do conhecimento, através do domínio da leitura e da escrita, gerando um cidadão capaz de inserir-se criticamente no mundo e agindo na sociedade numa perspectiva transformadora, é que assumimos o compromisso ético-político-pedagógico com a educação das classes populares numa dimensão humanista-crítica-libertadora, através do desenvolvimento de uma leitura e compreensão da vida e de mundo, permitindo ao educando refletir sobre a sua própria realidade para agir sobre ela, partindo dos saberes das experiências de vida cotidianas, para a compreensão mais rigorosa e crítica da realidade. (NEP, 2002, p. 17)

Acreditamos que alfabetizar pessoas em suas diferenças considerando as condições humanas, educacionais ou sociais tem como princípio contribuir na superação de barreiras que impedem tais sujeitos de lutarem para alcançar seus objetivos e metas de vida, uma vez que a “leitura crítica pressupõe ao leitor dialogar com o texto, estabelecer relações entre o contexto do autor e o seu contexto, problematizando e reelaborando o lido, ou seja, requer o perguntar, o questionar sobre o que se lê. Não aceitar simplesmente o que se lê”. (OLIVEIRA, 2011, p. 14)

Freire (2015, p. 18) considera que “[...] uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência”, o que justifica essa proposta alfabetizadora ser um projeto diferencial para vida de chave na educação especial para podermos repensar nossas práticas docentes tendo como foco o desenvolvimento educacional das pessoas socialmente desfavorecidas.

A metodologia proposta por Freire é o marco diferencial para promoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possibilitam o protagonismo de quem aprende e ensina quem ensina, que possui objetivos e encaminhamentos que incluem os saberes e concepções trazidas pelos/as educandos/as em processo de alfabetização a fim de protagoniza-los/as e assim significar a aprendizagem.

O processo metodológico pautado nas diretrizes Freireanas anteriormente citadas, apresenta-se como dinâmico e flexível, cuja flexibilidade curricular tem como referência a análise contextual e estrutural de temas e palavras geradoras extraídas de «atividades-criadoras» desenvolvidas com os grupos. Definidos os objetivos a serem atingidos, técnicas pedagógicas serão selecionadas para serem desenvolvidas em aula, a fim de serem retirados os temas e as palavras geradoras. O levantamento do universo vocabular do grupo é feito em processo, durante todo o desenvolvimento pedagógico do curso. Os conteúdos necessários à escolarização de jovens e adultos estabelecidos no planejamento serão introduzidos conforme a escolha do tema e palavras geradoras. (NEP, 2002, p. 19)

Dessa forma, a proposta de alfabetização freireana tem a intenção de trazer reflexão sobre a realidade escolar brasileira para valorizar os saberes das pessoas

em direção a uma educação como forma de libertar as mentes das opressões sócio-educacionais-políticas.

#### 4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES DOS/AS EDUCADORES/AS

Esta seção tem a intenção de analisar as informações levantadas na pesquisa com as entrevistas e dos relatórios educacionais que constam as práticas pedagógicas desenvolvidas com os/as educandos/as em 2019, chegando o momento de apresentar as categorias para as devidas estratificações analíticas para entender e lançar reflexões críticas alicerçadas teoricamente sobre o objeto de estudo que propomos desvelar.

Nosso enfoque é a alfabetização de educandos e educandas com autismo na perspectiva educacional freireana a partir do projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP com a intenção de trazer elementos reveladores e necessários sobre a prática pedagógica que contribuem para aprendizagem desses sujeitos.

Por isso, as categorias de análise elencadas refletem os conceitos freireanos dialogados entre educadores/as e educandos/as com autismo, tanto em decorrência das abordagens apresentadas quanto em relação aos significados das experiências de convivência desses/as educandos/as em seus contextos sócio- culturais e educacionais.

Dessa forma, apresentamos as marcas teóricas/conceituais de análise freireana desdobradas em eixos temáticos extraídos dos relatórios e concepções dos/as educadores/as como representado na tabela abaixo:

**Tabela 04 – Categorias de análise e eixos temáticos**

Nº	Categorias Analíticas	Eixos Temáticos
01	Alfabetização de quem aprende ao ensinar	Os encontros pedagógicos dos/as educandos/as e educadores/as
02	O diálogo pedagógico	A produção dos/as educandos/as e os contextos culturais
03	<i>Práxis</i> pedagógica	- A aprendizagem a partir da brincadeira e amizade - Sonhos de <i>ser</i> de educandos/as com autismo.

Fonte: Relatórios (2019); Entrevistas (2022)

#### 4.1. Alfabetização de quem aprende ao ensinar

Refletir sobre a alfabetização de pessoas com deficiência como sujeitos que aprendem ao ensinar e ensinam enquanto aprendem, depende de quem analisa tal propósito e do referencial teórico e concepção de educação adotado, sendo que Freire (2015, p. 27) nos orienta enquanto educador/a que deseja combater o analfabetismo o dever de voltar-se “sempre às massas que alguns supunham “fora da história”, de modo que nosso posicionamento é sob a perspectiva crítica, emancipatória, inclusiva e inovadora, encontrada nas obras de Freire e seus interlocutores, que discutem e defendem uma educação humanizada, o respeito à natureza e as necessidades das pessoas contra as desigualdades.

Freire (2011, p. 18; 2013, p. 25) embasa a pesquisa-ação do NEP ao evidenciar que alfabetização gera autonomia educacional e consciência sócio-histórica, ao levantar que “[...], ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. É com essa amplitude que esta subseção intenciona dissertar sobre a alfabetização humanizada de pessoas historicamente desacreditadas e invisibilizadas em seus contextos sociais, sobretudo nos espaços educacionais, considerando as ações desenvolvidas no *macroprojeto* de pesquisa-ação do NEP sob a perspectiva educacional freireana, de aprendizagem em colaboração com crianças e adolescentes autistas.

Nessa proposta educacional cuja alfabetização é processada mediante formação mútua e permanente, consideramos que o diálogo humaniza as pessoas em uma ação que enfoca o ser humano coautor do conhecimento libertador, tendo em conta a aquisição de conceitos e acréscimo do vocabulário escrito e oral.

E esse aspecto se alinha ao concebido por Orrú (2020, p. 161) que no processo de desenvolvimento e aprendizado escolar a concepção histórico-cultural do *desenvolvimento iminente* de Vigotski consiste em compreender “a diferença de seu olhar sobre a criança com deficiência e de suas possibilidades de aprender”, e chama a atenção de educadores a superar meios mecanicistas e reducionistas de proceder o processo de aprendizagem de educandos/as da educação especial.

Nessa abordagem o professor não é o detentor do saber e o aluno mero receptor obediente. Diferentemente, o professor mediador explora sua capacidade de ser sensível com o propósito de notar e identificar quais são os significados construídos por seus aprendizes com relação aos conceitos

que estão sendo formados, que sejam elementares ou mais complexos. (ORRÚ, 2020, p. 162)

Freire (2013); Oliveira (2011) e Orrú (2020) preconizam que a educação deve atender os interesses e emoções dos/as educandos/as, respeitando a cultura e o estilo de aprender que cada sujeito. Nessa concepção, a alfabetização está ligada ao conhecimento de mundo dos/as educandos/as, sendo o diálogo, a pergunta e a escuta elementos pedagógicos fundantes para articulação entre os “conhecimentos prévios” e os saberes escolares durante todo o tempo de escolaridade.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece definições com relação à educação especial, modalidade que surgiu tendo como discurso a necessidade de atender as demandas específicas educacionais de alunos/as com deficiência, preferencialmente nas escolas comuns e instituições especializadas. O capítulo V, artigo 58, dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Embora a modalidade de ensino especializado trate de um serviço ofertado na qualidade de segunda matrícula para os/as educandos/as com deficiência, o contexto de sala regular deve estar nesse prisma e isso significa a necessidade de práticas pedagógicas articuladas aos contextos sociais e culturais, bem como aos objetos de interesses dos/as estudantes como elos sistematizados e pensados para favorecer o processo de aprendizagem. Nessa engrenagem, a promoção de interação social por meio de ações colaborativas e afetivas somam-se como aspectos importantes para o ganho escolar desses/as educandos/as.

Nesse sentido, Freire (2013, p. 68) situa educador/a e educando/a em “um processo de ensino-aprendizagem mútua”, pois preconiza que ao ensinar aprende e ao aprender ensina, configurando a *práxis* educativa na formação docente de modo permanente.

Quando questionado o educador Ângelo do NEP entrevistado enfatiza como compreende a concepção teórica-metodológica adotada na pesquisa-ação, pelo que



percebemos que há um nível de engajamento e profundidade de conhecimentos em relação aos educandos/as o que demonstra como a aprendizagem educador/a-educando/a é imanente nesse processo, com vistas a promover o desenvolvimento tal qual Freire, Oliveira e Vigotski preconizam, como observa-se a seguir.

Em meu ponto de vista, a concepção teórica e metodológica da pesquisa é uma possibilidade de nós pensarmos na comunidade da educação especial, de educadores, de professores em formação, de nós pensarmos em outra possibilidade educacional justamente para oportunizar os educandos e educandas uma oportunidade de ecoarem como suas vozes de assumirem o protagonismo nas ações pedagógicas, de ter um momento em que a partir de sua forma possa se comunicar, se expressar, agir, participar, a partir, claro, de um incentivo. Quero dizer de uma motivação que parte da ação educacional dos educadores, ou seja, eu vejo como. Outra possibilidade educacional, outra melhor perspectiva. Nesse espaço de, historicamente de segregação, de marginalização, de exclusão, que eu penso ser uma oportunidade rica, que pode justamente fazer um giro na educação especial. (Prof. Ângelo, 2022)

Percebemos nessa fala, o que se entende por “giro” na educação especial ao propor uma metodologia articulada para criar práticas de alfabetização à pessoa com deficiência é a necessidade de ultrapassar os entendimentos estreitos constantes na legislação como apresentado acima, sugerindo que para caminhar em direção à inclusão educacional é necessário se desprender de concepções acríticas para se permitir atuar com tudo, a cultura, a emoção e o estilo discente durante o movimento de cada etapa escolar. Inspira de modo que a formação ocorre em ambos, visto que o/a educador/a age na horizontal, sem esquecer do “rigor” que Freire indica, pois entende ser educador/a a *boniteza* mediadora da aprendizagem tendo em vista a intensão pedagógica.

[...]. A sensibilidade com que Freire problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo, pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência. (FREIRE, 2011, p. 8)

Segundo Oliveira (2015, p. 20) “na educação popular freireana a questão do saber escolar passa a ser um dos elementos fundamentais de crítica, por situar-se em um contexto sócio-político-econômico-cultural de classe, por negar o saber das classes populares. Por isso, propõe a articulação entre os saberes”. Essa perspectiva perpassa por conhecimentos sistematizados e convida os/as educadores/as a problematizar os conteúdos escolares em interação aos fatores reais que afetam a qualidade de vida dos/as educandos que são filhos/as das classes trabalhadoras desfavorecidas em relação às benesses percebidas pela classe dominante.

Na mesma direção, Serra (2018, p. 23) preconiza que a alfabetização está relacionada à aquisição de todo o conhecimento necessário para a vida, pois, “saber ler e interpretar é libertação, inclusão e cidadania”, em alinhamento ao que afirma Oliveira (2011, p. 13) ser o processo de aquisição da leitura e escrita envolvido às emoções, concepções de mundo e “interesses” dos/as educandos/as e que “está presente em todos os níveis educacionais”.

Esses pontos estão ligados e refletem como a perspectiva educacional freireana propõe alfabetização por uma face inclusiva, em que traz para o debate pedagógico aspectos das vivências e experiências dos/as educandos/as e as utilizam como objetos incentivadores da aprendizagem, por meio das *palavras geradoras*, como constatado na narrativa docente a seguir.

Com relação as estratégias pedagógicas, a gente utilizava um método que era sempre ter uma palavra geradora, ou seja, em todos os encontros a gente ficava durante as conversas dos próprios educandos ou alguma coisinha que surgir assim que a gente utilizava como tema gerador, que eram normalmente coisas do cotidiano deles, assuntos, temas que eles mesmo traziam. E que a gente sempre tinha que ficar atento a isso. Que era a partir daí que a gente ia ver qual era o melhor caminho e ver qual era as melhores atividades para fazer a partir daquilo, que era uma coisa vinda deles. (PROF. ANNA, 2022)

Nessa fala, a educadora relata como os/as educandos/as participantes do projeto nepeano são valorizados/as por trazerem “alguma coisinha” de seus cotidianos com intensão de envolvê-los/as no processo educativo, a fim de torná-los/as participativos/as nas atividades de alfabetização, compatível com Freire (2013, p. 30) que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro” o que significa que as atividades pedagógicas desenvolvidas são de cunho científico em elo com a realidade dos/as participantes, ou seja, ações experimentais como possibilidades educativas, com atenção ao foco que a alegria de aprender somente é possível se houver relação significativa entre o conteúdo escolar e os saberes populares.

Em relação a alfabetização de quem aprende ao ensinar, o destaque percebido é como o contexto social dos/as educandos/as direciona as práticas pedagógicas, a possibilitar a criação de diferentes estratégias pedagógicas com atividades encaminhadas por meio dos diálogos realizados entre quem educa e quem aprende como em um *círculo de cultura* de aprendizagem.

Isso mostra que em um cenário de respeito e colaboração com as palavras chaves proferidas pelos/as educandos/as no processo de entendimento necessário

para ampliação de novos conhecimentos dos/as educadores/as sobre o ensinar e aprender, além de mostrar que o autismo em si não pode ser considerado um problema para pensar em coletivo ou individual com propósito de superar eventuais barreiras educacionais.

Nesse sentido, Charlot (2006, p. 10) entende que “[...] um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados”, destacando que os aspectos estudados e refletidos à realidade de pesquisas e vivências indicam os avanços e as possibilidades educacionais e fatores iminentes do processo escolar.

Freire (2015) fala de sua trajetória educacional e como foi alfabetizado com “suas próprias palavras”, onde as perguntas eram sobre seus repertórios e não de seus pais, gerando o motor de sua curiosidade e inquietude meninada ao afirmar que “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância da educação da curiosidade em cujo exercício se constitui, cresce e se aperfeiçoa”. (p.19)

A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais se fala. Só uma educação da pergunta aguça, a curiosidade a estimula e a reforça. (FREIRE, 2015, p. 19)

Dessa forma, a alfabetização de educandos/as com TEA nas bases educacionais populares freireana possui objetivos e pressupostos diferentes e contrastante às práticas baseadas no modo tradicional/global de ensino, que geram comparações baseadas em concepções excludentes/rotulantes e alimentam a discriminação no processo de ensino. (OLIVEIRA, 2011).

Assim, as práticas pedagógicas que envolvem educandos/as no processo da aprendizagem mostram a tendência de favorecer uma aprendizagem crítica, inclusiva e emancipatória, pois envolve permanentes reflexões sobre as ações educativas, sobretudo os estudos dos saberes culturais e experiências pessoais como direito que garante a alfabetização contextualizada, por meio de encontros pedagógicos que buscam dar sentido em aprender para educandos/as com e sem deficiência, sejam em espaços de educação escolar ou outros ambientes educativos, como discorreremos no item a seguir.

#### 4.1.1. Os encontros pedagógicos dos/as educandos/as e educadores/as

Destacamos que os encontros são resultados de um importante trabalho epistemológico para viabilizar meios de alcançar os objetivos da pesquisa-ação do NEP. Cada educando/a participante foi selecionado/a em 2018 através do levantamento de perfil socioeducativo, por meio da observação nas sessões realizadas pelas equipes profissionais do espaço *locus* com os/as educandos/as.

Em cada visita uma educadora voluntária do NEP acompanhava os trabalhos e registrava informações sobre a criança ou adolescente, evidenciando sua manifestação com o conhecimento, interação com o profissional e o/a colega que era atendido/a no outro lado da mesa, mas por outra professora.

Após esse processo foram formados dois grupos, com dez educandos/as no turno da manhã e oito da tarde, a partir das aproximações pessoais como: nível de reciprocidade discente-docente e outros critérios, totalizando dezoito integrantes.

Destacamos que nessa etapa inicial da pesquisa houve o contato entre educadores/as do NEP e educandos/as em atividade no *locus*, a fim de cumprir-se um objetivo embrionário em relação ao encaminhamento metodológico do projeto de criar conexão entre ambos/as, sendo esta conquista evidenciada no primeiro encontro com o grupo, como no relato a seguir.

No momento em que um dos educadores se apresentou, o educando Pietro lembrou da primeira vez que o respectivo educador esteve no espaço, especificamente na sala de linguagem, em 2018. (RELATÓRIO/NEP nº 1, 2019, p.1)

Esse relato reflete sobre o impacto da presença dos/as educadores/as durante as atividades e as interações estabelecidas. A memória afetiva evidenciada na manifestação específica do educando demonstra sua satisfação pelo encontro, aspecto que ajuda a aguçar sua curiosidade e o reconhece como sujeito do conhecimento.

Os encontros eram realizados uma vez por semana, com atividades que duravam em torno de duas horas, distribuídas em dois tempos: a recepção e acolhimento dos/as educandos/as e introdução pedagógica coletiva, seguida de atenção individual a cada educando/a em ação pedagógica de acordo com a demanda alfabética apresentada durante as atividades realizadas em grupo, respeitando o nível de tolerância e criatividade na produção, onde “perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade” que possibilitam a aprendizagem. (FREIRE, 2015, p. 19)

O educador Ângelo iniciou a apresentação, lembrando os nomes dos professores e dos educandos, além de apresentar Antonio, que não estava presente no 1º encontro. Todos verbalizaram seus nomes, exercitando a memória de lembrar os pares presentes. Ângelo perguntou se estavam bem, todos responderam “sim” verbalmente, com exceção de Luiz, que realizou o sinal de legal com a mão (polegar levantado e demais em posição fechada), com uma resposta corporal. Em seguida, Ângelo mostrou os desenhos realizados na semana passada, para que os educandos reconhecessem seus desenhos, questionando o que haviam desenhado. (RELATÓRIO/NEP nº 2, 2019, p. 1)

Esse relato mostra que em cada encontro pedagógico o trabalho educacional se inicia pela pergunta com intenção de estimular os/as educandos/as a se envolverem na atividade, considerando cada jeito de se manifestar. Nesse exercício o diálogo encaminha as ações educativas dando enfoque a cada barreira a ser superada, como Freire (2013, p. 24) destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo”.

Nota-se também que a forma como a retomada da atividade anterior contrasta da pedagogia tradicional à perspectiva freireana cuja contradição da primeira está no educador ser o sujeito do conhecimento e o educando um mero memorizador, como “recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 2001, p. 58), sendo que sob a proposta emancipadora, provoca o desenvolvimento da memória de longo prazo e amplia a concepção de forma crítica e voltada para a assimilação da atividade passada ao mesmo tempo em que valoriza a produção realizada pelo educando/a.

Além disso, possibilita elemento de continuidade das atividades avaliação dos avanços ou identificação de dificuldades, o que contribui com encaminhamento do planejamento das próximas ações direcionadas para o exercício que possibilite a autonomia educacional dos educandos/as com autismo, como mostra esse relato de um educador.

[... O educador Ângelo iniciou a atividade com o jogo “Pula pirata”, [...]. O educador percebeu o interesse de Luiz e passou a incentivá-lo e estimulá-lo a dizer os nomes das cores das espadas que pegava e ele assim o fez. As espadas do brinquedo não foram suficientes para que o pirata pulasse, então os educandos juntamente com a educadora Shirley começaram a testar novas possibilidades, retirando as espadas de onde estavam e enfiando em outros locais; de repente o pirata pulou, todos se assustaram e deram gargalhadas. Quando iniciaram a segunda partida, o educando Fred chegou e começou a brincar com os demais, ele não teve dificuldade em esperar sua vez, como também reconhecia a vez do outro, dizendo: “Vai Maia, vai Luiz!” (RELATÓRIO/NEP nº 2, 2019, p. 1)

Na recepção de cada encontro como parte da proposta pedagógica com vista a interação *com* e entre os/as educandos/as a brincadeira é promovida para que seja

possível observar como o jogo é percebido, mas considera-se também as múltiplas possibilidades de aprendizagem que um brinquedo possui e promove um tempo agradável de diversão mútua em consonância à alegria que Freire (2013) defende ser essencial na prática docente de aprender e ensinar e vice-versa.

[...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2013, p. 25)

Para Freire (2001, p. 78) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A aprendizagem por meio de atividades interativas tem a intensão a alfabetização dos/as educandos/as com TEA, como evidenciado acima, que ocorrem em meio a possibilidades que estimulam ampliação do fazer brincando e do repertório de palavras e atuação durante uma brincadeira.

Freire (2011, p. 49) afirma que a alegria está ligada à ação educativa e a esperança da aprendizagem, de maneira que o/a educador/a precisa ter esperança para mutuamente “aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. Esse fundamento permite que as estratégias pedagógicas sejam pensadas através de diferentes metodologias de *ensinagem*<sup>10</sup> e recursos/brinquedos que possibilitem momentos de desafios e também de descobertas.

Destacamos ainda que a fala do/a educando durante os momentos de atividade educativa é muito importante para expressar o que pensa sobre determinado objeto, mas também avaliada a partir da manifestação social, como esperar a vez do outro e incentivá-lo, indicando desenvolvimento da solidariedade, do espírito altruísta em relação ao outro, o que configura a humanização apresentada na abordagem educacional freireana.

Os encontros sequenciados e o trabalho pedagógico possibilitam reflexões, estudos e planejamento das atividades pelos/as educadores/as considerando as

---

<sup>10</sup> **Ensinagem** é um conceito que representa uma prática para além do ensino formal, mas em diversos espaços sociais e institucionais, pois reflete criticamente os atores da aprendizagem, “en- globando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender”. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15)

produções anteriores dos/as educandos/as, sendo que os resultados obtidos pelas participações discentes direcionam para uma aprendizagem significativa através de momentos prazerosos. Dessa forma, os temas abordados observam os objetivos atentando à coerência com as temáticas levantadas pelos/as educandos/as e contribuem com a organização de cada abordagem, tendo em vista uma avaliação mútua como sugere Freire (2013, p. 63):

Ao pensar sobre o dever [...] como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação de meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação.

De acordo com Freire (2001, p. 72) “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Ou seja, a cada encontro é realizado registro de campo e imagens fotográficas que sofrem reflexões críticas sobre a prática adotada com vistas a reelaboração de outras *mais*, além de eternizar os eventos e guardam informações sobre as evocações feitas pelos/as educandos/as.

Durante esses momentos, existe tempo para brincadeira e representa um ponto importante em relação ao conhecimento pensado de ampliação ou aquisição de novos conceitos durante as atividades e contemplam detalhes relevantes do processo de aprendizagem, passíveis de análises futuras e passam a ser acervo da pesquisa de cunho científico por detalhar as práticas pedagógicas realizadas inovadoras.

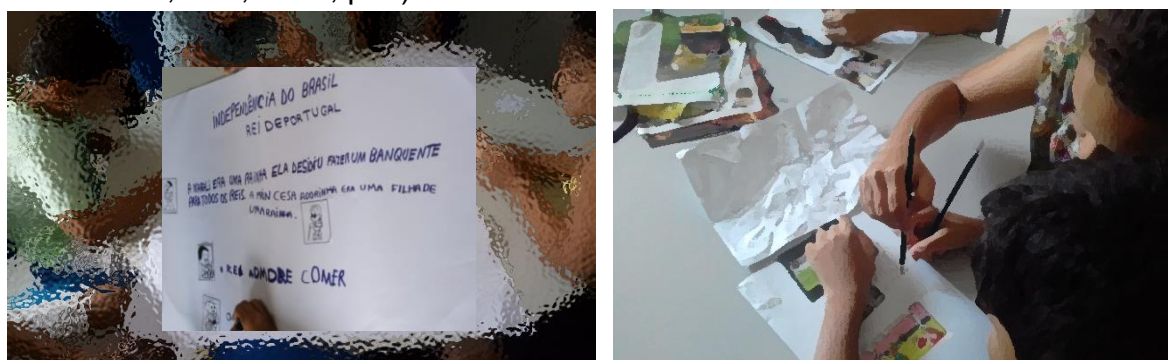
A brincadeira do Jogo “Pula Pirata” (RELATÓRIO/NEP nº 4, 2019, p. 2) –

### Imagem 1.



Nesta imagem os/as educandos/as estão envolvidos/as com o brinquedo “pula pirata” e em interação com a educadora. O ponto alto do encontro ocorre na fase da produção textual e quando são disponibilizados recursos educativos que ajudem na compreensão e elaboração da tarefa, sendo que a colaboração e autonomia são percebidas durante o momento de aprendizagem e articulação entre saberes após o tema ter sido debatido com os/as educandos/as. Ao concluírem o trabalho fazem a apresentação em sala, seja construído no coletivo ou atividade individual.

Os/as educandos/as estão em produção de atividade coletiva e individualizada respectivamente na Imagem 2. RELATÓRIO/NEP, nº 7, p. 3) e Imagem 3. RELATÓRIO/NEP, nº 8, 2019, p. 5)



Na imagem 2, referente ao relatório nº 8 do NEP (2019) o tema do encontro era “independência do Brasil” e consta que um educando “canta um trecho da música “Marcha Soldado”, sendo que uma educadora pergunta se eles sabem o que é Independência, mas os educandos respondem que não, a mesma explica que é deixar de precisar de outra pessoa” para realizar uma tarefa e usa o exemplo de amarrar os cadarços do sapato sozinho. Outra educadora “[...] começa a contar a história da independência do Brasil de uma forma simples e clara, explica que naquela época o povo estava cansado de ser oprimido [...]”. (RELATÓRIO/NEP, nº 8, 2019, p. 2)

Nesse encontro estavam presentes cinco educadores/as e os/as oito educandos/as em uma atividade que iniciou com uma proposta de atividade sugerida pela coordenação do locus, que consistia em os/as educandos colorirem as bandeiras desenhadas em papel impresso, sendo que nem todos/as se interessaram pela pintura. A próxima foi sobre a proposta do projeto que envolvia as representações sociais e culturais dos educandos relacionadas as suas concepções sobre a independência do Brasil.



Desse modo, essa atividade envolveu aprendizado de diversos conceitos novos, como “oprimido”, “independência”, “banquete”, “correspondência” “Portugal” e significados relacionados as cores da bandeira do Brasil, e cada educador/a se comprometeu com uma mediação para ensinar significativamente cada termo de forma contextualizada à realidade de cada educado/a, tendo a finalidade de fornecer compreensão consistente para a escrita de uma história sobre a independência do Brasil e o “banquete para o rei de Portugal”, representado pelo Cebolinha, em uma releitura com as personagens da “Turma da Mônica”, de criação do escritor brasileiro Maurício de Souza, o que teve a participação ativa dos/as educandos/as.

Já na imagem 3, de acordo com o relatório nº 7 do NEP (2019) o tema era “férias” e após o diálogo inicial sobre as experiências que os/as educandos/as haviam tido, a atividade foi encaminhada para produções individuais, de modo que foram ofertadas imagens para auxílio na identificação visual sendo que os/as educandos/as alfabéticos em realizaram suas tarefas com autonomia e um pouco auxílio com relação a ortografia de algumas palavras, ao passo que os educandos em fase de alfabetização necessitaram de maior apoio docente e de recursos como o alfabeto móvel para realizar suas atividades “com a auxílio de uma educadora, Luiz recortou uma imagem do Bob Esponja e outra de uma praia (pois ele havia ido à praia) e escreveu “assisti Bob Esponja” e “fui a praia” com as letras móveis”. (RELATÓRIO/NEP, nº 7, 2019, p. 3)

Esses momentos representam a prática resultante do processo dialógico construído *com* os/as educandos/as como protagonistas da aprendizagem, sendo que nessa fase da escrita há socialização entre eles/as, onde se auto corrigem e aprendem entre si.

Em outros encontros, ao concluírem a atividade coletiva, ocorre o momento de realização de trabalhos personalizados, observados os pontos alfabéticos sensíveis na produção anterior com intenção de mediar os ajustes de escrita, de ordem fonética, avanço ortográfico da leitura e interpretação. É o momento que a alfabetização ganha contorno porque novos conhecimentos são alcançados, mesmo quando em passos curtos, mas que fazem a diferença no processo escolar de cada educando e educanda com autismo.

Paulo Freire nos ensina a olhar — e a olhar novamente — para nossa teoria e prática e para o método que podemos extrair da dialética da relação entre elas. No campo da teoria da alfabetização, nada é mais importante do que olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de

pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações. (FREIRE, 2011, p. 9)

Ao final de cada encontro ocorre a oferta de um lanche coletivo mediado por um/a educador/a, enquanto o resultado da produção coletiva ou individual dos/as educandos/as é socializado com os pais/responsáveis pelos/as educadores/as e onde são destacados os aspectos socioeducacionais percebidos durante a realização dos trabalhos.

É também nesse momento que os responsáveis compartilham informações pertinentes a escola e relatam detalhes que possibilitam aos/as educadores/as conhecer melhor o cenário de vivências de cada aluno e entender sobre avanços ou dificuldades que eventualmente apresentam no contexto escolar.

Nesse sentido, ainda que os relatórios não trazem análises prévias registram os encaminhamentos e detalhamentos dos aspectos pedagógicos observados como pontos de interesses, participação nas atividades por parte dos/as educandos/as, sendo *praxis* educativa freireana que possibilita ajuste de planejamento e enfoque ampliado nas necessidades educacionais dos/as alunos/as para que os trabalhos pedagógicos sejam realizados com base no macroprojeto, tendo em conta a ética e comprometimento do/a educador/a popular freireano/a.

Doutro modo, os relatórios registram a presença e ausência de participantes em cada encontro, de educandos/as ou educadores/as, revelando informações que refletem dificuldades com a oscilação de participação, fatos que impactam os resultados efetivos e qualidade no atendimento de cada educando/a e também limitam os avanços e superações educacionais nos aspectos da alfabetização freireana, bem como afetam a própria formação dos/as educadores/as nesse processo mútuo e permanente de ensino e aprendizagem.

A respeito do atendimento ou avaliação dos/as educandos/as a coordenação do *locus* compartilha com os pais e responsáveis as informações encontradas e encaminha os atendimentos necessários para os participantes e a responsabilidade na frequência nos encontros pedagógicos com regularidade, sendo que critério de permanência é compartilhada pela instituição no que se refere ao vínculo no AEE e em relação a continuidade no projeto pela coordenação da pesquisa do NEP.

Para Freire (2013, p. 83) “se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”, pelo que consideramos a abordagem

freireana e objetivos da pesquisa-ação em consonância e flexibilidade, com possibilidade de reorganização metodológica, planejamento pedagógico e critérios mais acessíveis para recepção de novos/as educadores/as para atuação pedagógica na pesquisa-ação.

Dessa forma, os encontros educativos mostram as peculiaridades inerentes de cada momento do processo de aprendizagem coletiva e individualizada dos/as educandos/as e como as práticas pedagógicas são elaboradas estimulando a participação ativa desses sujeitos de forma que o *diálogo* está no centro do aspecto pedagógico freireano e tem revelado ser um importante encaminhamento metodológico para contribuir com a alfabetização de público escolar brasileiro.

#### **4.2. O diálogo pedagógico**

O diálogo é uma categoria de análise fundamental que Freire (2001, p. 77) entende como “[...]fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*”. A palavra é o objeto materializador do diálogo na perspectiva educacional freireana e o diálogo pedagógico está relacionado a *práxis* tendo em vista a reflexão sobre a prática estarem correlacionadas. Dar voz ao/a educando/a com deficiência possibilita um mergulho do/a educador/a popular na cultura e saber do/o educando/a, representa conhecer o outro e com seu mundo.

Nesse sentido, para Freire (2001, p. 77) “a dialogicidade é essência da educação como prática de liberdade” e no processo de alfabetização freireano o diálogo é uma ferramenta fundamental entre educando/a e educador/a e se constitui uma abordagem pedagógica emancipadora, porque possibilita comunicação *com* os/as educandos/as enquanto sujeitos cognoscentes e fornece elementos temáticos ou palavra geradoras, através da frequência de manifestação de determinado assunto, além de favorecer o envolvimento e a participação dos/as educandos/as na elaboração da atividade de iminente aprendizagem significativa.

Segundo Oliveira (2011, p.17):

O diálogo em Freire (1983) é compreendido como o momento em que seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Neste sentido, adquire conotação existencial, metodológica e política na medida em que possibilita ao educador e educandos serem sujeitos, capazes de compreender a realidade, problematiza-la e modifica-la.

Nesse cenário as atividades dialogadas possibilitam a conexão entre assuntos do cotidiano dos/as educandos/as e das questões pertinentes a formação educacional. Essa interação permite o entendimento sobre o que fazer no próximo encontro ou que os assuntos trabalhados no coletivo mostram aspectos que os/as alunos/as precisam ser apoiados para superar, perceber o/a outro/a e incentivar o auxílio entre si no fazer da tarefa, potencializando a aprendizagem em colaboração.

A dialogicidade é constatada nas práticas pedagógicas relatadas pelos/as educadores/as participantes como elemento emoliente do processo educacional, de modo que na metodologia de Freire (2013, p. 94) “os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limite”, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limite” aos quais nos referimos”.

Daí os momentos dialógicos serem benéficos para o refinamento de estratégias pedagógicas utilizadas com educandos/as com TEA, como revelado na fala da educadora a seguir.

A sondagem de informações permite conhecer os gostos e interesses pessoais de cada educando e educanda como orienta a concepção educacional freireana; reconhecer que esses saberes contribuem com a reflexão e organização da prática educativa por conter elementos que atraem o/a educando/a ao favorecer a atenção prolongada no momento de realização das atividades, tendo em vista a alfabetização promover palavras e expressões que pertencem ao cotidiano discente para facilitar o processo de aquisição do conhecimento como mostra o texto abaixo.

O saber prévio dos educandos é o mote e a mola propulsora do projeto das atividades pedagógicas dos nossos encontros. Então esses encontros só acontecem a partir do que esses educadores sabem, a partir do que eles trazem em sua bagagem cultural, educacional. A gente só consegue partir desse saber, porque a partir desse saber, que para eles os encontros têm sentidos; os encontros podem ser momentos felizes, os encontros podem ser momentos de aprendizagem e conseqüentemente de desenvolvimento. Então o saber é primordial nesse processo, o saber prévio desses educandos. Então, eu digo que é a etapa, na verdade é o mote para que o projeto, para que o processo alfabetizador seja concreto, tenha sentido para eles, principalmente. (Prof. Ângelo, 2022)

Nessa abordagem percebemos que o diálogo viabiliza a aprendizagem porque sensibiliza os/as educandos/as a partir de temas já conhecidos que representam bases para sustentar e ampliar novos conhecimentos, de modo que essas experiências de vida reforçam a criação de estratégias pedagógicas diferentes que

possibilitem serem bases conceptivas de formação para professores da educação das séries iniciais de alunos e alunas público da educação especial, como relata a educadora abaixo.

No primeiro momento, há um diálogo com o grupo de educando. Em seguida, o educador apresenta passo a passo como as atividades serão trabalhadas durante a aula. As atividades são trabalhadas parte em grupo, outra, individual. (PROF. CAPELA, 2022)

Segundo Oliveira (2011, p. 17) “a prática alfabetizadora dialógica e democrática implica em “reconhecer nos outros o direito de dizer a sua palavra” e estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo”, sendo um direito de cada pessoa e o diálogo é um dever que cada educador/a precisa conceber no processo alfabetizador em que a interação entre os interesses pessoais e os conhecimentos adquiridos no contexto cotidiano podem possibilitar em melhores resultados educativos favoráveis ao avanço educacional e criar tendências político-sócio-educacionais de diminuição das desigualdades escolares.

Oliveira (2011, p. 12) considera que “isto significa que antes de adquirirmos a aprendizagem da palavra escrita temos um conhecimento da realidade apreendido na vivência cotidiana das práticas sociais”. A prática educacional freireana ocorre como um processo humanizado de aprendizagem com uma metodologia diferente que envolve o/a educando/a de modo ativo em que o diálogo conduz quem aprende a partir da “leitura de mundo” com vista a ampliar essa análise crítica, que “[...] se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência” sendo um aspecto necessário ao processo emancipatório do/a educando/a. (FREIRE, 2011, p. 22)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2011, p. 18)

Para Freire (2011, p. 26) “[...]. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico”. Essa afirmação transforma o diálogo em um promotor da aprendizagem ao estabelecê-lo ponte conectora entre ao educando e objeto do conhecimento, que somente se movimenta pela energia gerada pela inter/comunicação, fato desvelado na realização dos trabalhos com os/as educandos/as com autismo.

O diálogo no sentido freireano é um conceito iminentemente humano que ocorrem durante o círculo de cultura abordado por Freire (2001) e considerado essencial nas reflexões e práticas realizadas pelos/as educadores/as do macroprojeto, ficando evidente nas falas docentes sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas com os/as educandos/as com autismo, na citação a seguir.

A organização, as realizações das atividades acontecem da seguinte maneira: o grupo de educandos é recebido em sala de aula, é acolhido pelos educadores e na forma de um círculo de cultura em que nesse círculo a gente inicia um diálogo, um acolhimento afetivo para saber como eles estão o que fizeram no dia da atividade para conhecer de fato primeiramente como eles se sentem ali para que conseqüentemente a gente possa proceder. A partir desse momento desse acolhimento inicial, a partir do tema gerador selecionado, planejado que advém de outros encontros, acontecem-se a realização da atividade pedagógica com base em determinado tema que acontece por meio de um diálogo justamente para gente conhecer a realidade, para saber o que está por trás desse tema, o por quê dos questionamentos, as perguntas e a gente percebe o movimento de interação movimento da fala, o movimento da escuta. Às vezes paciente, às vezes impaciente. (Prof. Ângelo, 2022)

Percebemos como o educador é sensível em descrever com clareza e coerência os encaminhamentos da abordagem educacional freireana com os/as educandos/as com autismo ao passo que é evidenciado como o diálogo direciona o acolhimento e introdução de assuntos/situações que refletem a vivência e práticas cotidianas desses alunos e alunas em que destaca o tempo como fator importante para o momento entre a fala e a escuta, da paciência ou a falta dela, o que aponta para outra forma de acontecer os encontros pedagógicos que representam os momentos em sala de aula escolar com educadores/as sendo mais disponíveis e voltados ao desenvolvimento educacional do/a aluno/a com deficiência.

Também foi descrito que por meio do *círculo de cultura*, que para Freire (2013, p. 16) é um “diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora”. Assim, um encontro entre pessoas mediatizados pelo diálogo sobre visões de mundos, e os saberes dos/as educandos/as são compartilhados na coletividade e possibilitam atualizar sobre o que já sabiam e ampliar descobertas como conquista educacional, tal qual “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. (FREIRE, 2001, p. 165)

Nessa perspectiva, Freire (2001, p. 102) orienta que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de

quem recebeu”, pois na pesquisa-ação desenvolvida os assuntos são das palavras dos/as educandos/as e os/as educadores/as transformam em pontos de reflexão para complementam ideias, promover aprendizagem pelas experienciada dos/as educandos/as com autismo.

Dessa forma, Freire (2001, p. 83-84) destaca que “para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada [...]”, a partir dos assuntos e percepções apresentadas, mas com sentidos trazidos pelos/as educandos/as que são passíveis de serem aprendidos de forma ampliada.

Assim, possibilitar avanço na compreensão da educação especial e oportunizar adoção de atitudes pedagógicas inclusivas em que o diálogo seja o construtor de caminhos outros para criam possibilidades de avanço escolar, em que pesem os desafios e interesses limitantes, potencializam o processo de alfabetização de alunos/as com TEA.

#### **4.2.1. A produção dos/as educandos/as a partir dos contextos culturais**

Discutir a realidade cultural de educandos/as com autismo desvela o que Freire (2013, p. 33) considera como “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como uma pergunta verbalizada ou não, com procura de esclarecimento, com sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”. Essa discussão é estimulada através do diálogo pedagógico acolhedor para possibilitar expressões e manifestações dos/as educandos/as, a fim de encaminhar a encaminhamentos produtivos representados pelas produções educacionais dos sujeitos participantes do macroprojeto.

A produção da escrita, leitura e da interpretação estão no centro dos objetivos que almejam os resultados de uma alfabetização que contemple a qualidade educativa e a auto gerência da vida dos/as educandos/as. Este tópico trata da construção de autonomia discente e apresenta a produção escrita e manifestação intelectual realizada pelos/as educandos/as com autismo, para mostrar como o processo de aprendizagem sob a proposta educacional freireana tem a prerrogativa de desenvolver pessoas diferentes considerando suas falas e práticas de saberes e diferenças culturais.

Descobrir e aceitar que isso é o essencial, que o elemento tolerância é exigido nessa nova relação, é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecermos nesse diálogo. Assim, você tem razão quando diz que não podemos julgar a cultura do outro através de nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade. (FREIRE, 1998, p. 17)

Oliveira (2011) reafirma a necessidade no processo de alfabetização deve ser realizado de forma interdisciplinar distante das concepções excludentes que desprezam os saberes e práticas socioculturais dos/as educandos/as. Tal necessidade parte da reflexão de que todo sujeito *está sendo* no mundo, pois compreende sua condição de inacabado e precisa ir permanentemente em busca de *ser mais*. (FREIRE, 2001)

Alfabetizar para a escrita da palavra crítica exige a superação do currículo tradicional, disciplinar, centrado no conteúdo escolar e que dicotomiza o saber erudito do saber do senso comum, para um currículo como processo em constante construção, que se faz e refaz, centrado nas interconexões entre o contexto histórico-social-político e cultural [...] interdisciplinar. (OLIVEIRA, 2011, p. 18)

As produções refletem sobre o *quê* da aprendizagem de cada educando e educanda em um ambiente onde podem expressar suas ideias, criações e *quefazeres* próprios de seus espaços ao mesmo tempo que são aproveitados tais saberes para ampliação do conhecimento de concepções e de pensar-fazer mais elaborado, menos rígidos e sem esquecer o momento alegre em que ocorre essas produções.

Isso mostra que uma *práxis* educativa diferente ocorre, como Oliveira (2011, p. 18) destaca, quando “o ambiente alfabetizador é um espaço de convivência e de leituras de revistas, livros, figuras, imagens e símbolos sociais comunicativos possibilitando manifestação de diferentes formas de linguagem e manifestações culturais”, o que sugere possibilidades que promova aprendizagem com diversidade como observaremos no trecho de relatório a seguir.

Na atividade escrita, cada educando recebeu um papel de tamanho A4 e a partir da orientação de uma das educadoras, deveriam dobrar o papel no meio. [...] orientou que os educandos numerassem os espaços de 1 a 2. Depois de numerados os papéis, a mediadora orientou que na parte do papel com a numeração 1, os educandos deveriam desenhar/escrever o que gostam de fazer e na numeração 2, o que gostam de comer. (RELATÓRIO/NEP nº 1, 2019, p. 1)

As realizações das atividades são planejadas de acordo com as informações de preferências e experiências fornecidas pelos/as educandos/as desde os primeiros



encontros, tendo em vista utilização das informações mais levantadas como questões de diálogos para possibilitar o ligamento com a intencionalidade educacional da pesquisa-ação, como o outro registro abaixo.

Ângelo questionou o que eles gostavam de comer, seguindo os desenhos da semana passada, os educandos responderam. Luiz observou [Prof.] Beck apontando para o desenho da pizza, ouviu-a e repetiu a palavra, em voz baixa. Quanto à terceira pergunta sobre o que eles gostam de brincar, suas brincadeiras favoritas, todos responderam e Luiz respondeu, repetindo as palavras que os educadores falavam, observando os desenhos que eram apontados. Os demais educandos já haviam verbalizado seus desenhos na aula passada, por isso a facilidade. (RELATÓRIO/NEP nº 2, 2019, p. 1)

Os momentos pedagógicos diferenciados apontam para o avanço no entendimento em relação aos assuntos abordados sobre o cotidiano ou interesse dos educandos, o que tornam as atividades educacionais mais receptivas e favorecem as escritas, desenhos e colagens, seja de uma produção textual coletiva ou individualizada.

Percebemos que a “facilidade” de aprendizagem afeta a compreensão cognitiva sobre o objeto estudado conforme os educandos expressam suas concepções dentro de seus contextos culturais e com isso ocorre a ampliação de repertório que viabiliza as oportunidades avaliativas das atividades escolares de cada um/uma por meio de narrativas estimuladas dialogicamente.

A partir de atividades dessa natureza, avaliamos também que é promissor os/as educandos/as conseguirem manifestar suas práticas cotidianas e convivência com seus familiares suas próprias experiências culturais, preferências ou talentos.

Do mesmo modo, podemos vislumbrar que professores/as da educação básica se atentem aos interesses dos/as alunos/as com deficiência por meio de palavras e eventos culturais que lhes sejam conhecidos; que criem vínculos com seus familiares e façam registros das abordagens educacionais e assim contribuir para superação de entraves no processo escolar desses sujeitos.

Quando articulamos os relatórios às concepções dos/as educadores/as do macroprojeto acerca das questões referentes a aprendizagem dos/as educandos/as, a percepção sobre as práticas pedagógicas sugere de levá-los/as a jornada de produções textuais de diferentes tipos com objetivo de avanço na leitura para além de palavras, mas um movimento no sentido de melhoria da vida dessas pessoas por meio do diálogo e possibilitando meios acessíveis e recursos simples para que se

expressem o mais ativamente possível dado cada perfil discente, como mostra o educador abaixo.

[...] se nós pensarmos coletivamente é a utilização da atividade com cartaz, com figuras, com utilização de figuras, é um elemento visual muito importante nesse processo ou figuras ilustrativas que de certa forma tem uma relação com o cotidiano dos educandos a partir da sua própria realidade, dos próprios momentos em que os educandos vivenciaram a partir de alguma situação. Então a partir da imagem a gente pode pensar em uma estratégia de escrita, escrita de palavras, de escrita de frases, de escrita de textos. Outra estratégia pedagógica é a utilização da escrita de textos em folhas avulsas a partir de alguma provocação, de algum diálogo eminentemente surgido no grupo em que se pode pensar sempre na verdade a partir do nível em que o educando se encontra porque se o educando está em nível em que ele consegue escrever apenas as sílabas a gente precisa pensar em outra estratégia educacional, mas a utilização do material didático como cartaz, como a folha, como a as próprias sílabas móveis, móveis em que os educandos podem criar e criando as sílabas podem criar palavras, criando palavras, podem criar frases e textos. Então essa é uma das estratégias adotadas na própria atividade do projeto de pesquisa em si. (PROF. ÂNGELO, 2022)

Nesse sentido, independentemente do nível alfabético que o/a educando/a esteja, ainda que não lhes permita entender a complexidade dos códigos que representam a escrita, a leitura e a interpretação textual, as estratégias pedagógicas adotadas no projeto do NEP valorizam as práticas sociais culturais de cada participante, pois partem do que é comum à leitura de mundo visto que vislumbram um caminhar permanente de superação de dificuldades, ampliação no processo de alfabetização, por menores que sejam.

Essa intenção faz parte da avaliação por meio de pequenos avanços perceptíveis no desenvolvimento humano e educacional dos/as educandos/as com autismo.

O trecho do relatório a seguir mostra como ocorrem as ações intencionais que incluem os/as educandos/as em torno de um projeto de escrita coletiva em que cada um/uma tem oportunidade de exercitar sua forma de escrever e compreender os símbolos alfabéticos com apoio de educadores nesse processo criativo de um texto coletivo.

Escrita do texto: Maia escreveu independentemente até o segundo parágrafo com a letra cursiva. Antonio escreveu o primeiro parágrafo com letra bastão e sem auxílio. O educador o lembrou que, ainda não havia escrito tudo, porém o educando sinalizou com um “não”, em movimento com a cabeça, indicando que não queria mais.

O educando Fred apresentou dificuldade para escrever. O educador percebeu que era por conta da letra cursiva, e iniciou novamente a escrita, entretanto com a 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 Maia começou a falar o nome da letra a Fred. Com o apoio, escreveu com mais atenção e facilidade. Escreveu o primeiro parágrafo do

texto. Para finalizar o texto, Antonio escreveu “minecrafet” no quadro. (RELATÓRIO/NEP nº 3, 2019, p. 1)

A proposta era que o educador escrevesse o texto coletivo registrado no quadro com as frases que os/as educandos/as falavam e para cada tema expresso, depois, desenvolvessem uma produção individual, sendo que a última palavra do texto coletivo um educando pediu para escrever.

Os/as educandos/as com autismo representam uma parte importante da demanda escolar pública, fato que exige ações diferentes que permitam derrubar barreiras de preconceito e adentrar ao campo das possibilidades pedagógicas que valorizem os saberes culturais na perspectiva de assegurar os ganhos educacionais.

Cada educando/a com autismo vivencia uma rotina diferente, re/existe em contextos sócio culturais distintos, cujos repertórios de palavras se manifestam de acordo com o objeto de interesse e se alinham aos estilos de cada grupo familiar, e esses aspectos foram relatados pelo educador no texto abaixo.

Nesse movimento, nessa lógica da educação especial que nós queremos, que nós pensamos, a gente tenta articular essa educação com os pressupostos teóricos metodológicos de Paulo Freire, a parte de categorias muito importantes do seu pensamento como a ética, o respeito a esses sujeitos, o respeito a história desses sujeitos O respeito à vida desses sujeitos. As suas trajetórias que é um sujeito humano que pode aprender e se desenvolver a cultura porque todos estão inseridos em uma cultura. Todos são sujeitos criadores, sujeitos pensativos, criativos, amorosidade, não é? Justamente esse compromisso, esse respeito, essa responsabilidade com o outro. (PROF. ÂNGELO, 2022)

A fala evidencia os aspectos considerados para proposição de práticas pedagógicas que contemplem elementos como as concepções, criações e talentos apresentados pelos/as educandos/as e assim possibilite o envolvimento ativo de cada participante durante todos os momentos da atividade educativa e que constata a tolerância em permanecer no ambiente até o término de cada encontro, que dura aproximadamente três horas.

A partir dessa realidade e dos aspectos elencados pelo educador é pensado o planejamento de cada estratégia pedagógica que inclui a produção textual *com* a participação do/a educando/a e a diferença entre o êxito e o fracasso no processo de aprendizagem abrange o quanto o educador ou educadora se dispõe em estabelecer vínculo de confiança e empatia com seu/sua educando/a.

Outro enfoque se refere a intensidade em articular as metas escolares aos saberes específicos que o/a educando/a apresenta, como percebemos essa troca na fala da educadora do projeto do NEP no texto abaixo.

Quando eu pego algo do seu interesse para a partir daí, trabalhar alguma coisa que você está necessitando, esse processo se torna muito mais rico e prazeroso.

As atividades diferenciadas que eram realizadas eu defino como imprescindíveis no processo de alfabetização deles. (PROF. ANNA, 2022)

Logo, o envolvimento nas produções textuais partindo das práticas culturais dos/as educandos/as representaram novas descobertas e estreitamento de amizades, possibilitado pela disponibilidade em colaborar com o/a colega que precisava de ajuda em sua escrita e isso está para além do alfabetizar freireano ao afetar positivamente o desenvolvimento humano, além da apreensão de princípios democráticos no processo de aprendizagem diferenciado.

Nessa direção, podemos avaliar como Freire (2011, p. 50) que a prática pedagógica deve ser imbuída de afetividade e esperança isso porque os educandos com autismo são pessoas que demonstram afeto e tendem desenvolver-se socialmente a medida que são estimuladas e vão experienciando as boas sensações das relações que se desenvolvem durante as atividades escolares ou recreativas, por existir mútua relação entre quem ensina e que aprende.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. (FREIRE, 2011, p. 50)

Essa concepção consiste em uma formação libertadora, cuja prática educativa supera as armadilhas do tradicionalismo educacional, para alcance do patamar da inclusão e compartilhamento entre os conhecimentos escolares e saberes culturais dos/as educandos/as com autismo, sendo a intenção provocar a alegria no/a discente e possibilitar descobertas de caminhos no processo da aprendizagem.

**Imagens 4 e 5.** Educandos/as escrevendo texto coletivo e escrita individual.  
(RELATÓRIO/NEP, nº 3, 2019, p. 3)



Essas imagens mostram como os/as educandos/as se envolvem para realizar as atividades, depois que o diálogo e exposição de recursos em torno do tema conseguem o entendimento para a produção posteriormente.

Na **imagem 6** os/as educandos/as estão expondo a produção para registro da pesquisa-ação, após concluírem os trabalhos coletivos. (RELATÓRIO/NEP, nº 9, 2019, p. 2)



Dessa forma, pretender que os/as educandos/as com autismo realizem produções que reflitam suas expertises ao mesmo tempo em que aprendem a trabalhar em coletivo, ainda que tenham interesses diferentes, permite a conclusão que é possível incluí-los/as em sala de aula comum, desde que se atentem aos

aspectos apontados nesse produto e busquem compartilhamento entre pares sobre seus pontos sensíveis na aquisição de concepções teóricas e metodológicas para uma *práxis* educativa com mais diálogo e com propostas de trabalhos autorais *com* esses/as educandos e educandas.

#### 4.3. Práxis educativa

Pensar sobre prática docente exige a reflexão sobre o que já se fez, que para Freire (2013, p. 39) implica ser “[...] crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer”. Logo, a *práxis* educativa tem a ver com estudo permanente e distanciar-se do saber ingênuo, pois exige repensar constante as estratégias e seus fundamentos relacionados entre si em favor do crescimento dos sujeitos de conhecimentos, aqui considerados/as os/as educandos/as com autismo.

O trabalho educacional sob a proposta de alfabetização freireana ocorre em meio a uma *práxis* educativa diferenciada uma vez que exige permanente movimento entre ação e reflexão crítica por parte do educador ou educadora popular e atenção ao saber de mundo ou prática cultural dos/as educandos/as, concentrando-se em imergir em cada mundo e criar possibilidades de encontros e descobertas pedagógicas inovadoras.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 2011, p. 28)

Reflete a necessidade de repensar o *quefazer* docente ao se propor estratégias pedagógicas com intenção de contribuir com alfabetização desses/as educandos/as, sobretudo para quem demande de apoio. Esse movimento representa a necessidade de dialogar com diferentes conceitos e eventos culturais que estão imersos nas concepções dos/as educandos/as com TEA, o que deve ser ponto de início com os objetivos educacionais em torno do avanço, ainda que parcial, no processo alfabético.

Quando perguntado aos/as educadores/as sobre suas concepções sobre a *práxis* educativas que realizam com os/as educandos/as com TEA, percebemos que

demonstram clara consciência dessa necessidade para que as mudanças de posturas docentes se efetivem frente a demandas pedagógicas apresentadas pelos/as educandos/as participantes do projeto do NEP.

Então eu me considero em transformação permanente, encontro porque a alfabetização em si é um processo de incertezas, um processo em permanente, mas é um processo potente, um processo em que a gente pode a partir do conhecimento, a partir do que se educando sabe, atingir, a gente pode ver essa construção, essa transformação em que ele vai se atualizar ao longo do que ele sabe. Quer dizer, a partir do que ele sabe. Então eh é muito forte, é muito significativo todo o processo de alfabetização e nesse processo eu vou assegurado. (PROF. ÂNGELO, 2022)

O entendimento da fala docente em relação ao seu conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida *com os/as educandos/as com autismo* reflete uma formação permanente que repousa na fundamentação freireana que considera a *práxis* educativa em Freire (2011, p. 28) “[...], a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos”. Desta feita quando o educando vai atualizando seu entendimento sobre o tema trabalhado de modo crítico e articulado à realidade, este também modifica sua *praxis visando* a construção de novos aprendizados para si e seus/as educandos/as.

De acordo com Oliveira (2015, p. 20) “na educação popular freireana a questão do saber escolar passa a ser um dos elementos fundamentais de crítica, por situar-se num contexto sócio-político-econômico-cultural de classe, por negar o saber das classes populares. Por isso, propõe a articulação entre os saberes”, o que implica na reelaboração de mecanismos metodológicos que consigam desconstruir o romantismo ou infantilidade com que alguns temas escolares são administrados em salas de aulas.

Para Freire (2015, p. 55-56) envolver educandos/as em temas da realidade de forma crítica “[...] não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”, o que só aumenta a responsabilidade e a intensidade de comprometimento de cada educador/a participante do projeto de pesquisa-ação do NEP nas formações e participações dos eventos favorecedores de novas abordagens educacionais em torno de melhores *práxis* educativas.

Nesse sentido, importante destacar que a *práxis* educativa assimilada e realizada no macroprojeto de alfabetização *com* as crianças e adolescentes com deficiência e autismo, constrói caminhos de possibilidades para permitir que educadores/as e educandos/as vivam experiências de descobertas no que tem sentido, por serem reais e contribuam para avançar no processo de alfabetização desses sujeitos “fora da curva” como uma forma de superar a tragédia que é o analfabetismo devido barreiras educativas ainda presentes em contextos sócio educacionais brasileiro, sobretudo no eixo amazônico.

#### **4.3.1. A aprendizagem com brincadeira e amizade**

Ensinar pessoas com deficiência confere uma tarefa que exige o que Freire (2013, p. 70) chama de “alegria e esperança”, uma vez que a aprendizagem está imbricada com a emoção e o modo próprio de aprender de cada pessoa. (OLIVEIRA, 2001)

Para Smith (2005) a brincadeira é uma experiência divertida e favorece o desenvolvimento da criança, entendendo que no ato de brincar ocorre a aquisição de habilidades sociais e intelectuais, além de desafiar a criatividade e habilidades físicas da pessoa, sendo que ampliamos essa ação na proposta pedagógica *com* os/as educandos/as com autismo, que são crianças maiores e em fase inicial da adolescência.

Segundo esse autor (2005, p. 34) os/as educadores/as precisam incluir no planejamento de ações pedagógicas os jogos cooperativos como forma de promover a interação e aprendizagem coletiva, pois considera que “[...]esses jogos podem variar de atividades expressivas e de fantasia [...] à narração de histórias, jogos de cantar e de sons e jogos sociais realmente cooperativos, que desenvolvem a consciência do outro”.

As pessoas vulnerabilizadas pela exclusão sócio-econômica são as que compõem a diversidade humana e, portanto, vivem em um contexto de resistência e injustiças sendo esses aspectos relevantes para discussão crítica dos processos pedagógicos, formação docente e pesquisas com estudos/reflexões filosóficas-epistemológicas-teóricas-metodológicas para repensar as *práxis* educativas promotoras de desenvolvimento de educandos/as com ou sem deficiência a partir de



propostas de alfabetização que ocorram por meio dialógico com brincadeiras e construção de amizades.

O tema gerador da atividade pedagógica era “amizade”, que surgiu a partir da atividade da semana anterior, na qual os educandos disseram que convidaram alguns “amigos” para o banquete que haviam preparado. (RELATÓRIO/NEP nº 10, 2019, p. 1)

Esse recorte nos mostra que a amizade se constrói durante a aprendizagem e perante uma oportunidade como a descrita acima, sendo que quando um conceito como a *exclusão* é manifestado por um/a educando/a percebemos que é reflexo das vivências sociais e consideramos como de percepção e entendimento para articular a estratégia pedagógica que possa superar esse tipo de concepção, tendo em vista um processo humanizado e inclusivo que promova a aprendizagem da pessoa humana.

Orrú (2020, p. 12) defende que “compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente faz toda a diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem”. Essa posição possibilita o entendimento de que educandos/as com autismo são pessoas que aprendem, processam informações vindas de seus contextos e as externam por meio de suas falas, expressões/relações sociais e produções educativas de acordo com cada talento são absorvidas no processo educacional inclusivo, oportunizando aprender/ensinar.

A proposta de ensino na perspectiva de Paulo Freire inspira estratégias pedagógicas que valorizam a pessoa que aprende/ensina para que sua criatividade possa ser desenvolvida, sua aprendizagem seja efetivada de forma contextualizada e possa lhe proporcionar conhecimentos inclusivos, utilizando as manifestações discentes como objeto de aprendizagem e estreitando a amizade entre educandos/as, como evidenciado no texto de relatório a seguir.

[...] o educador pegou vários brinquedos no armário do *locus* e indagou os alunos sobre quem poderia brincar com os referidos brinquedos, sendo que dois eram de encaixe. O educador prosseguiu perguntando a cada educando: “Você pode brincar”? Fred e Maia responderam que sim. Em seguida, o educador pegou o carro e refez a mesma pergunta aos mesmos e Maia respondeu: “Não, porque carro é de menino!” Então, o educador explicou que ela poderia brincar, que não haveria problema e sugeriu que ela brincasse com o carro; ela pegou de sua mão e o rolou pelo chão da sala. O educador convidou Maia para ajudá-lo a procurar algum brinquedo específico no espaço, ela o acompanhou e voltaram com uma boneca. O educador perguntou: “Fred, o que é isso”? Ele respondeu: “boneca”. Ângelo: “você gosta de brincar com boneca”? Fred: “sim”. Ângelo: “então pegue!” Fred segurou a boneca e ficou mexendo nela. O educador retomou o diálogo com

duas perguntas: a primeira, se ele poderia brincar de boneca e a segunda, se Maia, que estava brincando com o carro poderia fazer aquilo. A resposta de Fred foi “pode”, para ambos os questionamentos. (NEP, RELATÓRIO Nº 4, 2019, p. 2)

Esse momento educativo ocorreu com um educador, um educando criança e uma educanda adolescente que são amigos/as sendo que ela costuma se oferecer para ajudá-lo na realização de atividades dele que ela já concluiu. Envolveu um desafio de brincar com diferentes brinquedos para superar a concepção dicotomizada de gênero sobre brinquedos e brincadeiras masculinas ou femininas, nesse caso a boneca e o carro, a partir da manifestação discente que relacionava a boneca como brinquedo de menina e o “carro é de menino”, o que chamou a atenção dos/as educadores/as e gerou uma intervenção pedagógica direcionada a desconstruir tais pensamentos.

Percebemos que o educando não apresenta a mesma concepção, porém, a objetivação foi proporcionar aos/as educandos/as experiências outras que os/as levassem a refletir e entender que a brincadeira deve ser livre de preconceitos, que se pode reinventar o modo de utilização dos objetos e que não há separação de gênero neles, mas a verdadeira intenção é promover a diversão e novas experiências e aprendizagens significativas.

No momento, o educador explanou pensamento libertador e em seguida a educanda é incentivada a brincar com o carro, objeto até então visto como proibido para menina, ela se lança à nova experiência sem titubear como se fosse algo desejado, mas que lhe é tolhido, sendo necessário viver a liberdade. Depois, o educador incluiu a educanda na intervenção ao desafiá-la na busca de outro objeto, a boneca e em seguida oferecer ao colega que aceitou com naturalidade e por meio da brincadeira o conhecimento excludente foi redimensionado para outro melhor elaborado, inclusivo e libertador.

Freire (2013, p, 28-29) fala da “importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se [...] um desafiador”. Sinaliza uma educação que questiona noções excludentes mesmo que estejam calcificadas socialmente como na situação apontada, mas precisa ser abordada de maneira divertida para contribuir na criatividade produtora dos/as educandos/as.

Essa abordagem que inclui a brincadeira para discutir conceitos sensíveis, perpassa pela necessidade de afinar esses pensamentos com os/as educandos/as e pelo benefício dessa aprendizagem no desenvolvimento de ideias, escritas e leituras mais críticas e outras possibilidades de interação social. O desvelamento dessa situação e como ela foi processada no campo pedagógico beneficia quem aprende sem importar o nível de leitura e escrita em que estejam.

Nesse sentido, essas práticas diferenciadas resultam em produções de cunho pedagógico e tendem à *iminente* aprendizagem pela disponibilidade que os/as educandos/as imprimem no envolvimento das atividades propostas, o que “[...] só uma educação da pergunta aguça, a curiosidade a estimula e a reforça”. (FREIRE, 2015, p. 19)

Em outro texto a brincadeira ocorre após o término de atividades e em meio a aprendizagem dos/as educandos o que mostra o envolvimento ativo, coletivo e colaborador com fim a realizarem as produções e compartilhá-las entre si, indicando que a aprendizagem está ao lado do afetivo no ser humano e aprender tem mais vantagem se ocorrem em ambiente que favorece o brincar, como percebemos a seguir.

Em um certo momento, os alunos Antonio e Pietro, que já haviam terminado a atividade, começaram a brincar na sala de aula.

Após colarem as imagens e produzirem os textos, os alunos leram os mesmos para as outras pessoas presentes na sala, mostrando durante a leitura suas folhas.

Os alunos Luiz e Felipe não falaram sobre o que eles escreveram, entretanto mostraram a atividade para os demais colegas. Já o educando Fred leu seu texto produzido. (RELATÓRIO/NEP nº 7, 2019, p. 3)

A educadora Beck fica brincando de jogar bola com o educando José e logo mais repassa para Yan que continua a brincar com o educando, enquanto aguardam os colegas terminarem a atividade. (RELATÓRIO/NEP nº 8, 2019, p. 4)

Percebemos também que os/as educandos/as compreendem os momentos que fazem parte de cada encontro, cujo papel que a brincadeira tem de socialização se materializa nos registros mostrando que eles/as brincam porque “já haviam terminado a atividade ou enquanto aguardam os colegas terminarem” e diferente do momento em que a brincadeira fazia parte da estratégia pedagógica, esses momentos guardam intenção educativa para os/as educadores/as, de modo que representam uma aprendizagem mútua.

Doutra forma, existem situações que surgem nos encontros educacionais e são temas abordados em forma de brincadeira para promover reflexões mais impactantes

nos/as educandos/as, quando se tratam de termos que atravessam a constituição humana e historicamente parecem invisíveis como o *racismo*, que na conjuntura atual não podem ser mais tolerados e devem ser assunto emergente nas discussões sociais, políticas e educacionais, no que a escola precisa estar atenta para manifestações discursivas ou atitudinais discriminatórias que desumanizam e ferem emocional e psicologicamente pessoas, como observado no contexto a seguir.

O tema abordou o dia da consciência negra por meio de dramatização; sondagem pelo diálogo. Os educadores Ângelo e Elen encenaram uma situação de sala de aula, em que um aluno, ao pedir ajuda diante de uma tarefa, fala de seu desejo de ser médico quando for adulto, no que a professora desdenha de seu interesse e o discrimina, por causa da cor do aluno, ao falar “você não pode ser médico porque você é pretinho”.

Pietro relatou uma reportagem que assistiu no programa jornalístico “Fantástico”, de uma situação parecida à peça, que ele denominou de “racismo”, com a confirmação dos educandos José e Fred.

Os educandos propuseram 3 frases sobre sua produção, como “Família Especial”, de Antonio; “Família negra e brancas”, de autoria da Maia e “A família é muito boa”, de autoria do Pietro.

[...] que evidenciou ser um tema que permeia a vivência comunitária de cada um, à sua maneira de compreender as situações abstratas e que demandam deles uma compreensão para além do concreto [...], mas nem sempre conseguem captar os signos semânticos ou que demande interpretação metafórica [...]. (RELATÓRIO/NEP nº 18, 2019, p. 1-2)

O contexto mostra que o tema do racismo abordado de forma diferente, por meio da arte, sendo que no primeiro momento foi entendido por alguns educandos crianças com inocência, de modo que mais adiante foi-lhes possível refletir sobre a situação e evidenciar como os/as educandos/as estão antenados/as aos assuntos da realidade, seja pela frequente veiculação televisiva ou em trocas sociais/digitais possibilitando que pensem sobre situações que permeiam suas vivências, como o racismo, discriminação, dentre outros temas e formar concepções de acordo como suas leituras de mundo e relevantes para aprendizagem significativa na escola.

Freire (2013, p. 31) sugere um desafio na prática pedagógica, “[..], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, [...]”, para chamar atenção da necessidade de trazer fatos que afetam a vida das pessoas para debatê-los e criar meios de intervir para transformar dada realidade, a partir dos estudos em sala de aula.

Nesse sentido, para Oliveira (2011, p. 38):

A criação das situações-existenciais é o momento fundamental da metodologia freireana, no qual se estabelece a relação do ser humano com o mundo (natureza e cultura). Possibilita ao sujeito refletir sobre sua situação existencial em um mundo cultural do qual faz parte e precisa reconhecer-se como sujeito.

Nessa ótica, evidenciamos a necessidade de abordar assuntos emergentes na sociedade e cultura que precisa ser mediada no espaço educacional com esses/as educandos/as para possibilitar construção de concepções em outra direção, contra a discriminação, que reconhecem como diferentes, aprendentes e detentores de direitos fundamentais como seres humanos.

Em contrapartida ao se tratar de educandos/as de classe populares, segundo Soares (2014, p. 22), é como se na escola esse “conhecimento necessário para a vida” não fosse parte da realidade de muitos estudantes, para manutenção do “[...]mecanismo de reprodução social[...]” em que “o processo de alfabetização, na escola, sofre talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sociais economicamente privilegiadas”, no que a luta por uma educação libertadora e inclusiva se torna precisa a cada estudante não dependendo da época mas voltada para a transformação social revestida de qualidade de vida das pessoas.

De acordo com Orrú (2020, p. 215):

A aprendizagem significativa mediada que revela o significado e aquilo que tem sentido para o aprendiz potencializa suas possibilidades de aprender saberes mais complexos, além de colaborar para o desenvolvimento contínuo da capacidade cognitiva e emocional, envolvidos na própria constituição do ser humano.

Destacamos que entre os/as educandos/as não foi percebido situações de racismo, uma evidência importante, pontuando apenas uma observação em uma manifestação de um educando relacionada à sua condição de autismo que indicou um sofrimento originado da discriminação que sofria no contexto escolar por ser aluno “especial” e nessa atividade pode ser vislumbrada uma mudança, ao escolher como tema de família, “família especial”, que antes pensava o termo de cunho depreciativo, estando em processo de superação após intervenção sobre o tema, o que reflete aprendizagem que liberta.

Em outro momento, a atividade relatada no registro educacional revela que os/as educadores/as adotam formas outras de apresentar um tema como proposta educativa, revelando quão diferentes e inovadoras possibilidades de estratégias que

podem contribuir com a alfabetização de educandos/as com deficiência e considerar suas vozes como forma de atração e envolvimento com o encontro.

“Nós estamos nos aproximando de uma data especial”, disse Ângelo, e José responde rapidamente com “Natal!”, e o educador acena positivamente. Os educadores, então, reúnem os educandos no chão, sentados um ao lado do outro, e colocam o computador na frente deles. “Nós vamos fazer um cinema”, fala Ângelo, e todos se animam. “E cinema, quem gosta de ir ao cinema?”, questionou o educador. “Eu gosto” respondeu José e Fred. Ângelo indagou quem já havia ido ao cinema, e Fred e José respondem que sim. “Ele nunca fala”, fala Fred, e Ângelo questiona a quem ele se referia, que é respondido com “O Luiz nunca fala”. (RELATÓRIO/NEP nº 19, 2019, p.2)

Nesta atividade o tema de abordagem sobre o “Natal” e depois de perguntar o que entendiam e o que faziam nesse evento e a sondagem de quem já havia ido ao cinema e os filmes assistidos, foi proposto a apresentação de um filme para eles assistirem pelo notebook como se estivessem no cinema. O relato afirma que a luz foi apagada e os/as educandos/as se organizaram sentados no chão e se concentraram na história, destacando seus comportamentos foram correspondentes a estarem no cinema, como um claro indício de aprendizagem social como de qualquer criança ou adolescente nesse tipo de espaço.

Ao final do filme os/as educandos/as retornaram à mesa e a intenção do diálogo foi abstrair as percepções e interpretações acerca da história e seus detalhes, sendo um educando disse “é sobre Jesus” e a cada pergunta era um desafio para que construíssem uma narrativa a respeito do Natal e conhecimentos dos diversos símbolos e significados dessa época, de modo que as falas representam suas vivências culturais e conhecimentos sobre o tema.

Foi como Jesus nasceu”. “E o que esse nascimento de Jesus representa, [...] e ele responde: “Natal”. “Qual o dia do Natal?”, inquiriu. “Dia 25”. “25 de quê?”, questiona Ângelo. “De dezembro”, falamos. “O vídeo fala sobre...?”, indaga Ângelo, e eles respondem: “Natal”. “E como é que a gente fica no Natal?”. “Coloca árvore de natal, presente, comida, lanche”. “Papai Noel”. (RELATÓRIO/NEP nº 19, 2019, p. 3)

Essa estratégia pedagógica confere que cultura é um aspecto importante para abordagem educacional e mesmo aos/as educandos/as com autismo que possuem alguma limitação de comunicação, como o registro mostra em relação a fala a evidência aponta que é possível a participação de todos e todas nas atividades de cunho educativo, com propósito de avanço do repertório do vocabulário e vai refletir na aprendizagem da escrita e leitura.

Dessa forma, Freire (2001, p. 38) se coloca do lado “dos excluídos”, e convoca educadores/as para lutarem contra qualquer tipo de discriminação, apontando para a beleza nas diferenças e dos benefícios na existência humana, de dialogar com os diferentes e re/conhecer e respeitar a diversidade sociocultural da vida das pessoas, contra “[...] realidade opressora [...]” e “esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”.

Freire (2015, p. 10) destaca que:

A reconstrução hoje necessária é muito ampla e envolve a própria concepção da civilização que queremos construir. E ainda que, nesse processo acelerado de mudança, os rumos sejam pouco previsíveis, alguns parâmetros estão-se tornando bastante claros”.

Assim, as práticas pedagógicas freireana possibilitam educandos/as e educadores/as experienciarem prazerosas de abordagens educacionais e articular conteúdos escolares e conceitos, práticas e talentos pessoais que contribuem de fato com o avanço no processo de alfabetização, por meio das relações e interpelações sociais que favoreça o crescimento intelectual e na formação humana dos/as educandos/as com autismo.

#### **4.3.2. Sonhos de *ser* de educandos/as com autismo**

Os/as educandos/as com autismo são pessoas que ao longo da história têm sido compreendidos/as como se fossem pessoas que vivem isoladas do contexto que existem, no “próprio mundo” como se isso fosse possível. Pesquisadores/as ao redor do mundo têm se debruçado sobre produtos de investigações, relatos pessoais e profissionais, trabalhos terapêuticos e educacionais, além de feitos criativos e impressionantes que mostram a realidade presente de mentes brilhantes de pessoas com autismo que sonham em *ser mais*. (FREIRE, 2001; 2013; OLIVEIRA, 2011; ORRÚ, 2020)

Orrú (2020) traz exemplos de pessoas com TEA, aprendizes de talentos notáveis que pensam sobre seus feitos, dizem de si mesmos, seus interesses e fazem seus sonhos realidades e com apoio de seus familiares, aliado a abordagens de educação não excludentes conseguiram aprender conforme suas possibilidades, propondo a desconstrução do modo de pensar a capacidade de aprender da pessoa com autismo como qualquer gente aprende.

Para tanto é preciso reconhecer que não basta apenas oferecer ao aprendiz os elementos pertencentes ao seu eixo de interesses. É necessário observar a qualidade da recepção e da relação do aprendiz com a circunstância criada. Regular não no sentido de controlar, mas de ajustar as demandas singulares do aprendiz às vicissitudes dos acontecimentos para o tempo que está sendo mediado possa ser elevado em sua atenção. [...] a intencionalidade faz total diferença no processo de aprendizagem mediada, pois o professor se põe atento quanto às demandas singulares do aprendiz, [...] ao mesmo tempo que também sofre transformação oriundas desse processo cíclico da mediação e das relações sociais a partir dos momentos de aprendizagem renovados. (ORRÚ, 2020, p. 214)

Com a colaboração dessa concepção articulada a perspectiva freireana, foi questionado aos/às educadores/as participantes qual a origem e a base teórica da prática pedagógica das atividades desenvolvidas com os/as educandos/as com autismo do projeto do NEP. As respostas evidenciaram que a fundamentação teórica metodológica freireana se assenta às posições pedagógicas defendidas pela autora acima citada.

A intenção é mostrar como os interesses dos/as educandos/as são incluídos e articulados às estratégias pedagógicas adotadas e como tendem a contribuir com o avanço do conhecimento escolar e realização dos sonhos de *serem mais* desses/as educandos/as, como observado nas três narrativas a seguir.

Os temas abordados eram sempre tirados da própria conversa deles, do próprio momento ali, das atividades pedagógicas. A gente tentava ficar sempre muito atenta ao que surgia deles entre a conversa deles. (PROF. ANNA, 2022)

Bom, os saberes específicos dos educandos são relacionados, entrelaçados justamente nos momentos coletivos, em que cada educando, a partir de um saber comunica, se expressa e isso se materializa nas ações coletivas, no momento das atividades, dos círculos de cultura e conseqüentemente a partir desse saber, do nível em que se em que se educando se encontra no processo de desenvolvimento educacional a gente consegue desenvolver uma atividade pedagógica. Esse saber pode se materializar por meio de uma palavra, de uma frase um pouco longa ou uma frase um pouco curta. Num texto curto ou um texto longo; dessa forma. (PROF. ÂNGELO, 2022)

Os temas geradores são resultados da observação durante as atividades em sala. Buscamos sempre trabalhar temas de acordo com os interesses e curiosidades das crianças. Antes de começar as atividades os educadores começam com um diálogo para chamar a atenção e a curiosidade e motivação dos educandos. (PROF. CAPELA, 2022)

As concepções que o educador e as educadoras levantaram evidenciam o resultado de suas formações e práticas pedagógicas desenvolvidas no macroprojeto. Também refletem seu comprometimento com a aprendizagem dos/as educandos/as frente aos objetivos da pesquisa-ação.



Ressaltamos que essas colocações revelam o encaminhamento metodológico indicado pela perspectiva educativa de Freire por meio do diálogo sobre os objetos de interesses e sonhos manifestados por cada educando e educanda com autismo, sendo que depois dos temas amizade, racismo, atividade de diversão, o conceito mais evidenciado foi a profissão que esses/as educandos/as pensam como aspiração de trabalho e resulta de um planejamento interno, que representa um sonho elaborado tendo por base os interesses pessoais.

Segundo Orrú (2020, p. 163):

Ambientes enriquecidos de práticas dialógicas, de olhares sensíveis às singularidades dos aprendizes (inclusive daqueles com autismo) repletos de sentidos e significados a partir de vivências reais, concretas, onde as relações sociais são sempre privilegiadas e os interesses dos aprendizes e suas habilidades são valorizados, favorecem, sem dúvida, o aprendizado do sujeito.

De acordo com a narrativa docente, os interesses dos/as educandos/as aguçam sua curiosidade e permitem motivar a atenção e tolerância em torno das atividades, o que favorece a aprendizagem com melhor qualidade por possibilitar ampliar os saberes sobre pontos conceituais para além de interesses.

O tema “profissões” surgiu nas primeiras sondagens sobre as preferências e interesses dos/as educandos/as como o que gostavam de comer, de brincar, estar e de fazer, sendo que havia a necessidade de iniciar por uma produção de escrita o por meio de desenho que pudesse ser perceptível um *quefazer* “concreto” e com referência profissional que possibilitasse pensar além do presente ao partir dos seus sonhos de *ser mais* no futuro, como mostra os textos a seguir.

Ângelo iniciou a nova atividade sobre as profissões, refletindo com eles sobre os professores não serem mais crianças, e sim adultos, na tentativa de estimular para o entendimento de que eles são crianças/adolescentes, menores, e que os professores já são adultos, grandes. Relacionou aos adultos, as profissões, como as nossas, professores; refletiu sobre o que ser quando crescer e citou algumas profissões, com o exemplo de brincar de dar aula quando era criança, pois gostaria de ser professor quando fosse adulto.

Quando questionou o que eles gostariam de ser quando crescessem, Maia logo respondeu “quero ser **cozinheira**, pois **quero fazer pizza, bolo, hambúrguer, cachorro quente, sorvete...**”. Ângelo perguntou onde ela gosta de comer, ela respondeu “no supermercado Nazaré”. Antonio disse “jogador de futebol” e quando questionado qual seria o time, respondeu “do remo”;

Fred diz que gostaria de ser **jogador de futebol** do remo e Luiz observando a manifestação dos colegas sobre, verbaliza “jogador”.

Fred também disse “Diário do Pará”, então perguntamos se era **jornalista**, e ele repetiu afirmativamente, Antonio disse “jornalista **para trabalhar na TV**”. Antonio desenhou uma TV e pintou de preto, questionamos qual profissão seria, ele respondeu “**um consertador de TV**” e o informamos que o nome dessa profissão se chama “**técnico de TV**”.

Anna sentou próximo ao Luiz e direcionou uma atividade específica. [...] mostrava a imagem e verbalizava a palavra escrita, separadas em sílabas (**pro-fes-so-ra**). Ele recortou as sílabas da 1ª palavra, em sequência colou a imagem, verbalizou a profissão, colou as sílabas em sequência e, dessa maneira, seguiu fazendo de mais 2 profissões. (RELATÓRIO/NEP nº 2, 2019, p. 6-8)

Inicialmente, houve a introdução ao tema com recursos de imagens e disponibilidades de re/cortar, colar, pintar, desenhar, escrever, falar, e mediação pedagógica pelo diálogo e incentivo à produção escrita e leitura dos/as educandos/as. Nessa atividade estavam presentes quatro educandos e apenas um não expressou sua preferência profissional de forma oral e elaborada, porque ainda não entendia tal conceito pois estava no início das fases de alfabetização e por isso precisou de uma atividade específica pela conhecida palavra *professora* em virtude de sua mãe ser uma profissional da educação.

Os trechos evidenciaram que os dois educandos e a educanda compreenderam a apresentação sobre o tema e conseguiram generalizar e articular seus sonhos no campo do trabalho na vida adulta. A educanda Maia indicou com propriedade a profissão que deseja exercer apontando as especificidades produtivas que a atividade é realizada. O educando Fred possui uma dificuldade em articular as palavras por uma condição fonológica, fato que não o impede de sonhar em ser um “jornalista para trabalhar em TV” e se esforçou para demonstrar sua preferência ao tentar sair da sala para procurar um jornal do “Diário do Pará” com a intenção de tornar entendida sua manifestação de interesse profissional.

Já o educando Antonio, começou pela atividade “consertar TV” que o profissional “técnico de TV” realiza, talvez por ter presenciado o trabalho de um profissional dessa área sem ter a informação sobre tal ofício, o que pode indicar a curiosidade que o educando possui de manipular esses equipamentos, sugerindo um mote de interesse e direcionador para futura formação profissional no campo da tecnologia.

Em outro relato documentado evidenciou-se a manifestação de outros sonhos de ser de dois educandos adolescentes que possuem interesses comuns pelos campos profissionais partindo das práticas cotidianas de brincar com vídeo game, de fazer comida pelo fato de ir com frequência à feira com a mãe, e por isso é possível

vislumbrar tais atividades para futuras aspirações profissionais, como apresentado a seguir.

O Igor, estava de cabeça baixa como se demonstrasse avesso ao que acontecia, mas logo após a declaração do Pietro, ele levantou e ofertou um abraço afetuoso, apertado e demorado na aniversariante, demonstrando claramente sua empatia pela educadora com quem desenvolve a maioria das atividades [...]além de valorizar seu **campo de interesse** de formação acadêmica-profissional - **designer de games**.

O José [...] tem 11 anos, se reconhece como criança e quer ser '**cozinheiro**', porque considera que –**fazer comida é especial**". Gosta de churrasco, salada e disse: -"eu fui na feira com o papai". Depois continuou –"gosto de bife, arroz, feijão, macarrão, que minha mãe faz"; "minha prima consegue cozinhar bife, panqueca e ovo". Sua fala é empolgante, o que comprova **sua predileção de formação profissional no campo da culinária/gastronomia**. (RELATÓRIO/NEP nº 18, 2019, p. 3-4)

Nesse encontro o principal objetivo era abordar sobre o que era "especial" para os/as educandos/as, envolvendo talentos, eventos como aniversário, passeios, práticas cotidianas e o que mais emergisse no encaminhamento do diálogo como meio de ressignificar o conceito sobre o que é ser especial sob aspectos agradáveis e afetuosos.

Em uma dinâmica na recepção, o educador Ângelo propõe ao grupo que descubram o educadora que faz aniversário no dia que inicia com a primeira letra do nome. Um educando adolescente que pouco apresentava interação entre colegas e educadores/as, ao ouvir o desafio e a resposta quase imediata do colega, levantou-se e abraçou a professora aniversariante, fazendo do ato um momento de empatia e amorosidade que impactou todos/as na sala.

A partir de então constatamos que a realização do diálogo sobre sonhos e possibilidades revelou as cotidianidades de cada ação realizada e como estão relacionadas com os sonhos de ser daquela turma de educandos/as com autismo sobre o possível futuro profissional, não sem antes a estratégia pedagógica proporcioná-los/as ecoarem suas vozes de pessoas protagonistas da aprendizagem e estimular suas mentes criativas a justificar suas perspectivas para estudarem na escola mesmo que seus interesses não se apresentem articulados com o currículo educacional de suas atividades escolares.

Nesse sentido, evidenciamos que as práticas pedagógicas sob a base freireana se aproximam do núcleo de aprendizagem dos/as educandos/as com TEA pois além de apresentar ações construtivas da escrita e leitura crítica sobre conceitos e eventos, como também ampliam o sentido para participarem das atividades na escola que estudam, pelo que a escola tem um papel de promover a interação entre saberes e

conhecimentos sistematizados, a fim de dar significado a escolarização às diferenças humanas.

Esses relatórios especificam como os contextos sociais e culturais já abordados configuram-se fontes de criação e criatividade dos/as educandos/as cuja tendência aponta para caminhos de aprendizagens possíveis, uma vez que seus sonhos são valorizados no processo educativo, em ambiente onde se sentem acolhidos/as e com liberdade de dizer e aprender *com sua palavra* incentivadas por suas preferências.

Podemos considerar que as vivências cotidianas, como é o caso do educando José que deseja ser cozinheiro sendo que este menino possui uma rotina de atividades terapêuticas que inclui visitas frequentes em consultório de nutrição e mostra que essas experiências influenciam no surgimento de interesses como a apresentada.

Já o educando Igor que *sonha ser* designer de vídeo games demonstra gostar muito de se divertir utilizando essas plataformas e porque ele tem dificuldade de fazer amizade em sua vizinhança, fato comum na realidade de quem tem autismo. Ele demonstra passar tempo abundante nessa espécie de atividade o que de certa forma contribui para sua predileção na formação profissional futura, além de mostrar o caminho que lhe conduz ao avanço na qualidade de sua alfabetização.

Esse educando superou o “medo” que tinha de escrever, porque percebia sua letra de forma inadequada e “feia”, mas diante de incentivo à leitura, prática de escrita e valorização de sua produção em apresentação aos demais colegas, ele avançou na produção textual e foi “percebido” pela professora de Língua Portuguesa em virtude de ter escrito uma redação que era uma atividade comum a todos/as da sala de aula em sua escola. Esse relato foi externado em momento de diálogo com a responsável pelo adolescente.

Fatos como esses mostram o quão poderosa uma prática pedagógica inclusiva e valorizadora do todo do/a educando/a poder representar uma ponte para outras possibilidades e contribuir positivamente na realização de sonhos e concretização de projetos ou aspirações profissionais para vida de pessoas com e sem deficiência. As escolas precisam atentar à essas questões, uma vez que a PNEEI (2008) garante a escolarização por meio da inclusão de pessoas da educação especial e os/as professores/as necessitam de formações e atualizações das políticas educacionais, de cunho teórico-metodológico e oficinas práticas permanentes para repensarem suas concepções e atuações docentes.

Por essa razão, segundo Cunha (2015, p. 43):

Como toda educação, em qualquer circunstância, o foco deverá ser o indivíduo, especificamente no caso do autismo, as aptidões que ele possui servem como propulsores para a aquisição de novas habilidades. Exercícios que explorem as suas peculiaridades descortinam possibilidades incontestáveis de novas aprendizagens.

Nesse sentido Freire (2013, p, 138-140) diz que “ensinar exige querer bem aos educandos”, que é preciso “reinsistir” nas atividades educacionais vivenciadas “ com afetividade e alegria” independentemente do nível da formação técnica e científica docente e a alfabetização com essa magnitude humana de inclusão deve ser um direito inalienável para todas as pessoas independentemente de suas condições, onde se aprende re/pensando, realizando, re/fazendo em coletivo, compartilhando e se desenvolvendo sempre e para que essa materialização seja possível é questão *sine qua non* ocorrer uma mudança estrutural em toda a sociedade no modo de pensar sobre as diferenças humanas, começando pela escola.

Oliveira (2018, p. 43) aponta que “as dificuldades relação a aprendizagem do aluno residem no seu estilo e ritmo de aprender”, daí a necessidade de disponibilizar recursos e formas outras de abordagem para possibilitar o registro no processo de aprender a escrita e desenvolver a leitura crítica, o que representa começar por palavras conhecida do vocabulário comum do/a educando/a que alcance a aprendizagem.

É importante discorrer o quão danoso são as formas tradicionais de abordagem educacional quando estamos lutando por décadas em defesa de uma educação pública com mais amor, paciência, formação crítica e responsabilidade ética para com os/as educandos/as em sua diversidade humana.

Nesse sentido, Oliveira (2011) defende a escola pública, crítica e plural contra o ensino tradicional que concebe o processo de alfabetização como uma aquisição mecanizada em uma perspectiva sistemática de repetição, cópiação e memorização, contra concepções distantes dos aspectos críticos, dialógicos e sociais que a leitura de mundo exerce na vida escolar de cada pessoa.

Oliveira (2011, p. 11) define que “essa visão de alfabetização fundamenta-se numa concepção associacionista, que concebe a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas”, que contrasta-se às formas diferentes de aprendizagem e distancia-se de quem sonha em *ser mais*”. O alfabeto é utilizado como instrumento para treino, mecânico, junções de letras,

formações de palavras, desvinculado da interpretação crítica e social que a palavra necessita na transformação da sociedade, como na aprendizagem da própria vida do/a aluno/a.

Na prática tradicional Oliveira (2011, p.12) destaca que a concepção “bancária” de ensinar Freire (2001) orienta uma visão de ensino acrítico e passivo como um sistema de aprender conteudista, evidenciando dicotomia da realidade sócio-cultural dos/as educandos/as onde se espera um aprender centrado na memorização e que há o incentivo dos/as alunos/as serem copistas, tendo uma metodologia de avaliação centrada em aprendizagem por conteúdos dicotomizados e desconexos, a partir de uma perspectiva quantitativa, hierarquizada e meritocrática.

Nesse contexto de educação “nutricional” os livros didáticos representam a principal base de educação sob uma concepção de alfabetização em que todos/as os/as alunos/as aprendem de forma homogênea e passiva, ofertado por meio de uma abordagem metodológica inflexível, ensino pela transmissão dos conhecimentos sistematizados sem diálogo, com prioridade a memorização e cópia sem pergunta ou reflexão crítica.

A fragmentação da aprendizagem dessa abordagem educacional desde as primeiras séries prioriza o estímulo-resposta de memorizar pela repetição da ação sonora e escrita das letras do alfabeto seguido da junção das sílabas até que se chega a codificação e decodificação da palavra e posterior escrita de frases, como em um sistema lógico de símbolos representativos distantes do valor social que a palavra exerce e o/s significado/s que detêm na comunicação prática.

Ferreiro (1991, p. 23) nesse sentido, aponta que no conteudismo, há um engano na concepção do *como* se dá a aquisição da linguagem oral e o modo como se processa a aprendizagem da língua escrita, “[...] sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, [...]” que inicia pela interação social.

[...]; a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vocais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicações de sílabas (mamãe, papai), e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta vista “do lado de fora” (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis. (FERREIRO,1991, p. 23-24)

Oliveira (2011, p. 12) define que o “ato de ler o mundo na prática alfabetizadora freireana” se relaciona com o entendimento de que “a alfabetização é conceituada

como <a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral>, cuja montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando, já que este tem uma tarefa criadora”. Essa concepção preconiza uma alfabetização de abordagem diferenciada que defendemos.

Nesse sentido, pensar sobre estratégia pedagógica considerando o protagonismo de educandos e educandas durante o processo escolar e a atuação com reflexão docente sobre o fazer pedagógico, implica um caminho outro para compreender como educandos/as no espectro do autismo aprendem no contexto à sua volta, considerando ferramentas que estimulem o expressar-se e o produzir em meio ao processo de aquisição da leitura e escrita, aspectos específicos da fase de alfabetização.

Dentro dessa definição o processo criador do/a próprio/a sujeito/a que aprende como evidenciado nos textos documentais ocupa o papel central com potencial autoral partindo do próprio conhecimento para outro mais elaborado e estendido.

Para Freire (2001, p. 68) a palavra é viva e concebida a partir da representação de dada realidade social em que o conhecimento é construído de forma horizontal e educador e educando “mediatizados pelo mundo”, de modo que só o diálogo gera a força motriz que promove uma educação como *libertadora*, que o autor destaca que “é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.” (FREIRE, 2001, p. 68)

Outrossim, Freire (2011, p. 51) enfatiza que “é preciso ver o homem em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora”. Isto é, nessa concepção o ato de ler é consequência das experiências cotidianas, das interações culturais e sociais e a escrita representa uma expressão crítica da realidade.

Refere-se ao direito e respeito pelos saberes dos/as educandos/as e suas identidades, sendo possibilidades educacionais de pessoas diferentes a um processo escolar de natureza libertadora, de proferir sua palavra, de perguntar o que quiser e pensar de forma crítica como oportunidades concretas de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2011)

Nesse sentido Oliveira (2011, p.15) pontua como exercício de pensar com amplitude sobre o assunto e realizar análises comparativas entre pensamentos e “apropriar-se dos instrumentos necessários ao desenvolvimento da leitura crítica”,

sendo possível realizar consultas em diversas plataformas de produções acadêmicas e científicas e assim construir o *ser mais*.

É preciso destacar que embora já se tenha avançado sobre metodologias de ensino e abordagens pedagógicas diferenciadas na perspectiva inclusiva, persiste ainda o modelo de prática de alfabetização tradicional em escolas regulares e pode ser realidade em algum atendimento educacional especializado, configurando um *quefazer* de proporção prejudicial frente a aprendizagem criativa, com tendência a autonomia e avanço educacional de educandos/as com e sem deficiência, distante do “bom-senso”, visto que “[...]. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escolas”. (FREIRE, 2013, p. 62)

É estimulando-as a perguntar e a responder às suas perguntas, não importa se bem-feitas ou mal fundadas, que na sala de aula começamos a formação escolar. Ao simplesmente perguntar, a criança se vale de um raciocínio lógico para organizar seu pensamento e expressar. Ao perguntar, outros que estão na escuta, podem criticar, fazer observações, discordar, afinal as pessoas são diferentes, seus pensamentos são diferentes, seus pensamentos são diferentes. [...] A criança passa a dialogar com os outros. (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2018, p. 79)

Assim o complexo de vida que as pessoas enfrentam durante o percurso de crescimento/desenvolvimento socioeducacional envolve a apreensão do conhecimento de mundo que influencia no processo de aprendizagem antes de alcançar às aquisições alfabéticas representando importante elemento de perspectiva inclusiva e todos esses fatos foram demonstrados e evidenciados nesta subseção sendo que os/as educandos/as com TEA são aprendizes incríveis que necessitam de chances reais para avançarem em sua vida escolar e formação profissional porque são pessoas que almejam sonhos de *ser* para sua trajetória de vida futura.

E embora saibamos que desde a redemocratização houve importantes conquistas de direitos educacionais e exercícios implementadores de políticas da educação especial inclusiva nas escolas e instituições de ensino brasileiro, em que pesem as resistências contra tentativas de retrocessos, ainda há a necessidade de avanços que sejam concretos nos estudos, pesquisas educacionais, trabalhos pedagógicos e resultados educacionais com pessoas com deficiência, sendo que as pessoas com autismo representam uma camada da sociedade que demandam dessa concretização nas escolas em todos os níveis e modalidades educacionais, sobretudo na região da Amazônia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi abordar sobre as práticas pedagógicas a partir da concepção docente de educação freireana para analisar se contribuem para a alfabetização de educandos e educandas com autismo. As premissas consideradas são que se tratam de pessoas que aprendem, possuem saberes socioculturais e interesses pessoais que precisam serem inclusos no processo educacional escolar.

A pesquisa aconteceu por meio de análise em relatórios pedagógicos gerados nos encontros educativos com os/as referidos/as educandos/as durante o ano de 2019, trabalho este originado do projeto de pesquisa-ação colaborativa intitulada “Alfabetização de educandos da educação especial em escolas públicas e instituições especializadas”, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, localizado no Centro de Ciências Sociais e Educação na Universidade do Estado do Pará, sendo um dos *locus* é um espaço de educação especializada da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC, localizado em Belém do Pará.

Os objetivos elencados para alcançar os resultados foram **levantar** os aspectos teóricos-metodológicos da abordagem educacional freireana no projeto de pesquisa-ação; **descrever** a partir das narrativas dos/as educadores/as como as estratégias pedagógicas são desenvolvidas e como se inserem nos interesses dos/as educandos/as; **identificar** nos relatórios educacionais e narrativas dos/as educadores/as como relatam *sobre o quê* da aprendizagem dos/as educandos/as no que tange o processo de alfabetização dos/as educandos/as com autismo. Este produto também teve a participação de três educadores/as por meio de entrevista semiestruturada, com intuito de auxiliar nas análises dos referidos relatórios educacionais.

Esta pesquisa de mestrado foi possível graças a autorização fornecida pelo *locus* onde ocorre a pesquisa-ação do NEP de alfabetização de educandos/as com autismo, assim como as entrevistas foram realizadas com o educador e as educadoras ocorreram mediante apresentação e aceitação de TCLE e do Roteiro semiestruturado. Ressaltamos que esses documentos se encontram anexados e como apêndices na parte pós texto desse produto.

As imagens utilizadas foram cuidadosamente ofuscadas, bem como os nomes dos participantes diretos ou indiretos são fictícios para preservação das aparências e

identificações pessoais dos/as educandos/as e educadores/as, de acordo com os critérios éticos legais.

Julgamos importante salientar que o interesse em debater sobre o tema teve origem na participação como educadora voluntária no projeto de pesquisa-ação âncora informado desde sua implementação e envolvimento permanente nos diálogos educativos, eventos formativos do NEP e colaboração em trabalhos de inclusão de novos educadores/as para participarem do projeto, mas principalmente por se tratar de um projeto inovador de alfabetização popular com crianças e adolescentes, além de adultos e idosos com autismo e deficiência intelectual.

A perspectiva educacional libertadora de Paulo Freire, cuja proposta se assenta em uma abordagem pedagógica em coletivo para promoção de atividades colaborativas e individualizadas, segundo necessidades fundamentadas no diálogo reflexivo-crítico e múltiplas atividades que incluem a leitura de mundo, manifestações de práticas culturais e campos de interesses dos/as educandos/as participantes.

O ponto de partida dessa trajetória foi à reflexão sobre se as atividades pedagógicas desenvolvidas no projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP podem contribuir com a alfabetização de educandos e educandas com autismo e analisar como os fatores influenciavam ou desfavoreciam para o alcance dessa proposta dentro do contexto e perfil de cada participante.

A pesquisa realizada para a construção textual do estado do conhecimento mostrou abordagens que pouco se assemelharam às práticas educativas desenvolvidas na pesquisa-ação do NEP. Após tentativas de busca por descritores alinhados ao título desta dissertação, sem sucesso, consideramos o descritor “autismo” e foram encontradas treze produções, sendo três teses de doutoramento e dez textos de dissertações de mestrado, que depois da leitura dos resumos dessas produções as informações chaves foram organizadas, sistematizadas e dispostas em sete quadros sintéticos, seguido de uma breve análise dos objetos abordados pelas autoras.

Ao percorrer o caminho investigativo chegamos à conclusão que a Proposta de educacional na perspectiva freireana pode contribuir com o processo de alfabetização de educandos/as com autismo ao adicionar aspectos pedagógicos dialógicos que valorizam os interesses dessas pessoas e que se alinham aos preceitos inclusivos necessários à prática docente escolar para o público da educação especial no contexto amazônico.

Nesse sentido, a proposta de educação popular de Paulo Freire vem sendo materializada em práticas pensadas para e *com* aprendizes com deficiência, neste caso, pessoas com autismo e mostrou possibilidades animadoras de ampliação no processo escolar; demandou formação, discussão sobre aspectos percebidos e articulação teórica-metodológica para implementação das atividades práticas, o que também significa um ganho para a formação docente voltada para educação escolar de pessoas considerando suas diferenças.

Destacamos como a valorização da aprendizagem dos/as educandos/as com TEA contribui para receptividade e participação nas atividades de alfabetização desses/as educandos/as, considerando práticas com adoção das artes e brincadeiras para tratar de temas sensíveis, o que favoreceu avanços educacionais reais nos espaços escolares.

Durante o desenvolvimento dos encaminhamentos metodológicos em torno dos conteúdos dos relatórios e das entrevistas com o educador e as educadoras participantes, compreendemos que para a materialidade das atividades serem realizadas *com* os/as educandos/as existe a efetiva formação, além de discussão das questões emergentes no encontro anterior antes da construção de cada planejamento educacional seguinte, o que requer ressignificação de concepções sobre peculiaridades acerca do processo de alfabetização desse público da educação especial.

Percebemos também que nesse processo cada educador e educadora é afetado/a de uma maneira única. Perpassa pela imersão reflexiva na forma de perceber as culturas e a construção de valores, bem como ocorre o refinamento da identidade docente, além mais mostra que somos espelhos uns/umas dos/as outros/as em virtude das múltiplas trocas de saberes e conhecimentos que promovem trans/formação de posicionamento teórico na atuação educacional no sentido do aprimoramento ético de ser professor- professora no contexto inclusivo local.

Destacamos que esta posição é resultado da nossa participação no macroprojeto e da oportunidade de entrevistar educadores/as do NEP percebendo as emoções e reflexões sobre o envolvimento no processo de abordagem de intenção alfabetizadora.

Em que pesem os desafios no fazer pedagógico em dar conta de pensar juntos/as para atrair à aprendizagem desses sujeitos, que embora cognocentes,

possuem perfis educacionais peculiares, concordamos que demandam de estratégias diferenciadas para a aquisição de conhecimentos escolares.

Isso mostra a necessidade de investir e incentivar a realização de pesquisas científicas que discutam a problemática em torno da formação de professores como meta de alcance à educação inclusiva nas escolas regulares desde a educação infantil e por todas as etapas de formação básica, questão que perpassa pelo fomento de ferramentas metodológicas e práticas educacionais diferenciadas e significativas para educandos/as com autismo.

Ao trazer indícios que demonstram como eventos imanente às vivências cotidianas são ricas para desenvolvimento educacional desses/as educandos/as, destacamos que as articulações das atividades desenvolvidas aos interesses específicos impulsionam a ampliação de novas aquisições acadêmicas e apontamos para necessidade de romper com abordagens homogeneizadoras em favor de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Após analisarmos as narrativas docentes sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos presentes nos relatórios, cruzamos as informações e extrair o eixo que orienta o encaminhamento cada estratégia apresenta, apresentamos os principais resultados mostrando como a proposta educacional freireana contribuiu com o processo de alfabetização dos/as educandos/as com autismo participantes do macroprojeto, como apresentados no decorrer desta produção sobre os resultados exitosos conforme pontuamos a seguir.

a) Em relação a alfabetização de quem aprende ao ensinar, o destaque percebido é como o contexto social dos/as educandos/as direciona as práticas pedagógicas, a possibilitar a criação de diferentes estratégias pedagógicas com atividades encaminhadas por meio dos diálogos realizados entre quem educa e quem aprende como em um *círculo de cultura* de aprendizagem em um cenário de respeito e colaboração com as palavras chaves proferidas pelos/as educandos/as no processo de entendimento necessário para ampliação de novos conhecimentos dos/as educadores/as sobre o ensinar e aprender, além de mostrar que o autismo em si não pode ser considerado um problema para pensar em coletivo ou individual com propósito de superar eventuais barreiras educacionais.

b) Sobre a qualidade dos encontros os relatos revelaram o impacto da presença dos/as educadores/as com os/as educandos/as durante as atividades e as interações realizadas que proporciona vínculo afetivo durante as atividades, aspecto

que ajuda a aguçar a curiosidade de se reconhecer como sujeitos/as do conhecimento resultante do processo dialógico construído *com* os/as educandos/as em suas atuações coletivas e individuais uma vez que durante a fase da escrita há socialização entre os/as autores/as, onde se auto corrigem e aprendem entre si.

c) Destacamos que o diálogo viabiliza a aprendizagem porque sensibiliza os/as educandos/as a partir de temas já conhecidos que representam bases para sustentar e ampliar novos conhecimentos, de modo que essas experiências de vida reforçam a criação de estratégias pedagógicas diferentes que possibilitem serem bases conceptivas de formação para professores da educação das séries iniciais de alunos e alunas público da educação especial.

d) Identificamos que o desenvolvimento nas produções textuais partindo das práticas culturais dos/as educandos/as possibilitou novas descobertas e estreitamento de amizades, possibilitado pela manifestação de colaboração entre colegas que precisavam de ajuda em sua escrita e outro/a que já apresentava autonomia acadêmica e isso está para além do alfabetizar ao afetar positivamente o desenvolvimento humano, além da apreensão de princípios democráticos no processo de aprendizagem diferenciado.

e) Mostramos que a *práxis* educativa assimilada e realizada no macroprojeto de alfabetização *com* as crianças e adolescentes com deficiência e autismo, constrói caminhos de possibilidades para permitir que educadores/as e educandos/as vivam experiências de descobertas no que tem sentido, por serem reais e contribuam para avançar no processo de alfabetização desses sujeitos “fora da curva” como uma forma de superar a tragédia que é o analfabetismo devido barreiras educativas ainda presentes em contextos sócio educacionais brasileiro, sobretudo no eixo amazônico.

f) Consideramos que a proposta de ensino na perspectiva freireana inspira estratégias pedagógicas que valorizam a pessoa que aprende/ensina a fim que a criatividade humana possa ser desenvolvida, cuja a aprendizagem é efetivada de forma contextualizada socioculturalmente e proporciona conhecimentos inclusivos utilizando as brincadeiras e manifestações prazerosas dos/as educandos/as como objeto de aprendizagem e construção de amizade entre si.

g) De acordo com a narrativa docente, os interesses dos/as educandos/as aguçam sua curiosidade e permitem motivar a atenção e tolerância em torno das

atividades, o que favorece a aprendizagem com melhor qualidade por possibilitar ampliar os saberes sobre pontos conceituais para além de interesses.

h) Após refletirmos sobre as narrativas docentes e os achados nos relatórios, levantamos que os interesses dos/as educandos/as aguçam sua curiosidade, permitem motivar a atenção, a tolerância para realizar as atividades por possibilitar articular criticamente os saberes específicos e aspectos conceituais apresentados, cujo objetos ou práticas cotidianas mostram proximidade com os sonhos de ser dos/as educandos no campo profissional.

O retorno do contexto escolar de educandos/as fornecido por seus responsáveis, também foram peças importantes para essas constatações de avanços educacionais, o que evidencia a possibilidade em considerar tal proposta apta para colaborar na formação de professores/as alfabetizadores/as nas escolas públicas paraense.

De acordo com os objetivos propostos, constatamos a presença de consistente arcabouço teórico-metodológico, fundamentos epistemológicos de autores interlocutores de Freire na proposta educacional freireana do macroprojeto, que para além do autor base conta com aporte de Ivanilde Oliveira; Emília Ferreiro; Howard Gardner, Lev L. Vigotski, Sílvia Orrú, além de outros/as autores que se volta às pesquisas no campo da educação especial no contexto amazônico.

Também evidenciamos que os encontros foram de reciprocidade dialógica entre educandos/as e educadores/as, com manifestação de amizades, colaboração e reciprocidade afetiva, por meio de diferentes estratégias que incluíam a brincadeira, a pergunta e desafio pedagógico.

A colaboração entre pares mostrou que a abordagem horizontal facilitou a construção do elo entre os conceitos escolares e os saberes específicos apresentados pelos/as educandos/as, iniciado pelo estabelecimento de confiança e empatia no coletivo. Isso significou a possibilidade concreta de participação e tolerância dos/as educandos/as à realização de todas as atividades propostas, quer tenham sido nas formas coletivas ou produções individualizadas, como mostraram os relatos e imagens, sendo um dos objetivos também do projeto do NEP.

Nesse sentido, consideramos valiosos os estudos para aprofundamento das concepções e práticas pedagógicas freireanas concernentes aos aspectos que envolvem a alfabetização desses educandos/as com deficiência. Esta pesquisa aponta para o cenário de busca do entendimento sobre a proposta freireana na

formação de educadores/as populares para o público da educação especial e tende a seguir seu curso científico em possibilidades outras.

Destacamos que a contribuição no processo de aprendizagem dos/as educandos e educandas com autismo foi potencializada por aspectos dialógicos que permitiram aprender a partir de suas próprias palavras e as produções considerar os talentos criativos e preferências pessoais, sobretudo de desenhos e palavras de seus vocabulários de contextos sociais.

Também concluímos que a proposição de atividades relacionadas com temas ligados aos interesses que cada educando/a com autismo apresenta, estão diretamente relacionados ao avanço da aprendizagem e com as possíveis aspirações profissionais da maioria deles/as e esse aspecto afeta positivamente o envolvimento nas tarefas educativas.

Todavia, cabe registrar que em os relatórios não apresentaram de maneira específica informações que nos permitissem evidenciar *o quê* da aprendizagem dos/as educandos/as individualmente, relativos aos aspectos pedagógicos de movimentação alfabética, fato dificultado pela impossibilidade de acesso às produções realizadas pelos/as educandos/as durante o período de 2019 em virtude da restrição ao espaço do NEP pela pandemia.

Outra dificuldade a destacar se trata da pouca adesão de novos/as educadores/as/estudantes da UEPA para atuação com educandos/as com autismo, representando uma limitação na formação de professores/as da educação básica sob a perspectiva inclusiva e atinge a composição das equipes para grupos de trabalhos de prática educativa com o público participante do macroprojeto.

Por isso apontamos ser necessário mostrar detalhes de como são realizadas as atividades pedagógicas sob a perspectiva da educação popular de Freire com educandos/as com autismo, de como analisamos o avanço no processo de alfabetização para além das apresentações escritas, mas também valorizamos manifestações talentosas e motivadoras para a vida, como desenhos e práticas de interesses específicos a fim de contribuir com trabalhos pedagógicos ofertados e realizados em instituições educacionais públicas que perpassam pela ressignificação crítica das legislações efetivas da/na/para educação na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, podemos encaminhar produções científicas que apontem caminhos possíveis de mudança nas práticas educacionais na perspectiva inclusiva, que alijam o laudo médico da pessoa com TEA e percebam como sujeito *cognocente*

pois construtores de saberes históricos e culturais de cada realidade, cujo bojo legal garante o respeito e a valorização do processo de alfabetização para alcance dos objetivos de aprendizagem, de trabalho e vida social no exercício da cidadania sob forma crítica e protagonista.

Dessa forma, esta pesquisa considera ter alcançado os objetivos propostos, visando trazer à luz da ciência reflexões sobre uma abordagem educacional humanizada e dialógica, possibilitadora de mudança de paradigma, que concorrem no processo de alfabetização dos/as educandos/as com autismo, tendo como prioridade a mudança atitudinal docente com vistas ao contexto social com o propósito de gerar efeitos reformuladores no processo de aprendizagem de educandos e educandas com deficiência, a exemplo do TEA, que leve em conta a valorização docente-discente no contexto e percurso escolar inclusivo histórico educacional da Amazônia.



O necessário é estar permanentemente à espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu. (FREIRE, 2015, p. 19)

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70; 1979; 2011.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em 07 de agosto de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

BRASIL. **ECA nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Lei da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 23 de abril de 2022.

BRASIL. **LDB nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br › seesp › arquivos › pdf › diretrizes](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 30 de setembro de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI. 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br › docman › dezembro-2014-pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf)>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei 12. 764/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: [Disponível em: http://bit.ly/2fmnKeD](http://bit.ly/2fmnKeD) >.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html) Acesso em 04 jan.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. **Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2020.

CATHCART, Karla Demonti Passos. **Criação de Jogos Digitais por Crianças: Processos Colaborativos de Aprendizagem na Escola Inclusiva.** Itajaí (SC). 2017.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COSTA, Luciane Silva Da. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educacionais na escola e na família.** - 6ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense.** São Carlos: UFSCar, 2015.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. (Org.) **Educação especial: cidadania, memória, história.** – Belém: EDUEPA, 2018.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez: autores associados, v. 17, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e formação de professores.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLICK, Owe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre; Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. (1921-1997) F934p. **Por uma Pedagogia da Pergunta / Paulo Freire, Antonio Faundez.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Edição 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 31ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. (1921-1997) **Educação como situação gnosiológica.** In: Extensão ou comunicação. 15e. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** / Paulo Freire, Donald Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. V. 2002.

GRACIOLI, Maria Madalena<sup>1</sup> BIANCHI, Rafaela Cristina. **Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica**. Nucleus, v.11, n.2, out.2014.

GRANDIN, Temple, 1947- **O cérebro autista** [recurso eletrônico] / Temple Grandin, Richard Panek; tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015. Recurso digital

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. Organizadores. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. -- 1. ed. -- Maringá, PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. – 1. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. educação | Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 101-116 | jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2021.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 1.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 2.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 3.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 4.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 5.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 6.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 7.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 8.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 9.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 10.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 11.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 14.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 15.** 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 18**. 2019.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE (NEP). Relatório de Prática Educacional com crianças e jovens com autismo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado. **Rel. nº 19**. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org) **Projeto: Núcleo de Educação Popular Paulo Freire**. CCSE-UEPA, 2002.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Formação pedagógica de educadores popular: fundamentos teóricos-metodológicos Freireanos**. Belém, UEPA/CCSE/NEP, 2011.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Práticas de Escolarização em sala de recurso multifuncional: dizeres de professores e alunos**. Belém: EDUEPA, 2014.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. **Diretrizes metodológicas freireanas e a educação jurídica popular**. Revista InSURgência | Brasília | ano 1 | v.1 | n.1 | jan./jun | 2015.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Educação Especial de Jovens e Adultos: Diagnoses e ações pedagógicas colaborativas**. Belém: CCSE-UEPA, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Orgs.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular Nº 05: pesquisas e narrativas pedagógicas**. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Gráfica & Editora Santa Cruz, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobatos dos. **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará**. (Org) Belém: CCSE/UEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA. Janiby Silva de. **Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Pará, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Do ensinar à ensinagem**. In: Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2014. Texto pdf.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Organizadoras). **Práticas educacionais inclusivas na educação básica** /. – Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019. 368 p.: il: 23 cm. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

PEREIRA, Raquel Alves. **A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

PINHO, Mariana Campos. **Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Fabiane dos Santos; BITTENCOURT, Daniele Denardin de; CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; SCHMIDT Carlos. **Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, e0261, p.759-776, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SERRA, Dayse. **Alfabetização de alunos com TEA**. v. 01. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Elaine Cristina Pereira da. **“Ao não saber o que fazer, a intuição me guiou”**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2015.

SILVA, Stefhanny Pauliminyetrick Nascimento. **PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo**. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SMITH, Peter K. **A Cultura do Brincar e a Infância**. In: MOYLES. Janet R. A Excelência do Brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2005. Texto em pdf.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. – 1ª ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, 2017.



## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADOR/A DO NEP

- I. **Roteiro de Entrevista – Educador/a Popular do NEP – Participante do projeto de pesquisa-ação colaborativa “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas”-**, à pesquisa de mestrado **“Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva da educação freireana: um recorte do projeto de pesquisa-ação em educação especial do NEP/UEPA”**

- 1). Qual seu nome completo?
- 2). Qual sua formação? (ainda que em andamento)
  - 2.1). Concluiu/estuda em qual Instituição?
  - 2.2). Em que ano concluiu/u? (Graduação e pós-graduação, se for o caso)
- 3). Qual sua idade?
- 4). É educador/a participante do NEP, no projeto de pesquisa-ação colaborativa da educação especial?
  - 4.1). Desde quando atua no projeto?
  - 4.2). *Como você compreende a concepção teórico-metodológica adotada na pesquisa-ação?*
  - 4.3). *Você/s faz/em o planejamento prévio para os encontros educativos?*
- 5). Qual/is a/s estratégia/s pedagógica/s para trabalhar a alfabetização com os/as educandos/as com autismo? Poderia nos dar um exemplo?
  - 5.1). *Você se considera um/a educador/a alfabetizador/a?*
  - 5.2). *Você considera o saber prévio dos/as educandos/as importante no processo de ensino-aprendizagem?*
  - 5.3). *Como você/s escolhe/m e como são abordados os temas com os/as educandos/as? Poderia exemplificar?*
- 6). Quais os temas mais recorrentes entre as manifestações dos/as educandos/as com autismo?
  - 6.1). Como são articulados os saberes específicos dos/as educandos aos objetivos do projeto? Poderia discorrer algum exemplo?
- 7). *Como é organizada/realizada as atividades e exercícios em sala com os educandos/as com TEA? Poderia exemplificar?*
  - 7.1). *Como você/s distribui/em as **atividades** a serem realizadas em **grupo** e **individual**? Qual o critério usado? Poderia exemplificar?*

7.2). *Como é sua relação com os/as educandos/as?*

8). Qual sua concepção de Educação Especial?

8.1). Como é articulada a concepção de Educação Especial com os pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire, incluindo as categorias?

8.1). Quais as categorias mais trabalhadas com os educandos em 2019.2? Qual o peso dessas para a alfabetização? Exemplifique.

8.2). Como você define as **atividades diferenciadas** com os educandos com TEA, no projeto de pesquisa-ação do NEP?

9) O que o projeto disponibiliza (estrutura, formação e recursos) para você/s desenvolver/em as atividades nos encontros educativos?

9.1). Como são pensadas as produções (individual e coletiva) ou compra material para ajudar no processo de alfabetização dos/as educandos com TEA nas atividades pedagógicas? Se sim, poderia exemplificar?

9.2). *Como são estimuladas as autoproduções dos/as educandos/as com autismo nas atividades práticas? Poderia exemplificar?*

10). Você considera que os/as educandos/as com deficiência aprendem o que é trabalhado durante os encontros educativos? Justifique.

10.1). Como ocorre a avaliação da aprendizagem relacionada a alfabetização dos/as educandos/as?

10.2). Quais **aspectos** são considerados na *avaliação do nível de aprendizado dos/as educandos/as para saber se avançaram na alfabetização? Poderia exemplificar como faz?*

10.3). *Você/s poderia/m apontar os principais **desafios e dificuldades** encontradas no processo de alfabetização dos/as educandos com TEA?*

11). Como é trabalhada a relação Educação Especial e Educação Popular? Exemplifique.

12). Você participa de formação permanente promovida pelo NEP? Se sim, quais assuntos são trabalhados nas formações?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – EDUCADOR/A DO NEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Débora Kátia Ferreira do Carmo (pesquisadora responsável), com a finalidade de que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos que, possivelmente, se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

- 1. Título da pesquisa: Alfabetização de educandos/as com autismo na perspectiva da educação freireana:** um recorte do projeto de pesquisa-ação em educação especial do NEP/UEPA
- 2. Objetivo principal:** analisar como a proposta freireana contribui e que avanços e desafios sugerem para a prática pedagógica de alfabetização de educandos e educandas com autismo.
- 3. Justificativa:** É imprescindível problematizar sobre a inclusão do/a aluno/a com autismo que perpassa o processo de alfabetização, inerente às práticas pedagógicas adotadas durante todo o tempo escolar, que se aporte à perspectiva da educação de Freire, pois estimuladora à criatividade e inovação, bem como proposta pedagógica humanizada e com estratégias diferenciadas, com intuito de conceber a alfabetização na educação especial aos/as educandos/as com TEA, considerando-os/as pessoas dotadas de saberes de mundo, interesses pessoais úteis à educação libertadora, que estimula a autonomia pessoal e possibilita crescimento acadêmico.
- 4. Procedimentos:** O Sr. (ª) relatará os processos educacionais desenvolvidos no projeto de pesquisa-ação colaborativa do NEP/UEPA, procedidos pela observação participante e aplicação das estratégias pedagógicas na perspectiva educacional freireana, expressando os avanços e os desafios para as práticas pedagógicas.
- 5. Riscos:** Durante a execução da entrevista, será evitado ao participante, constrangimentos ou trazer à memória experiências e situações que causem desconfortos emocional e psicológico, enquadrados ao nível de riscos mínimos. Os riscos serão minimizados, com a sensibilidade de o pesquisador em considerar a vulnerabilidade emocional e psicológica do participante que a constitui.
- 6. Benefícios:** Os benefícios advindos da construção e análise deste projeto tem relação à visibilidade no processo de alfabetização dos/as educandos com espectro do autismo. Nessa ocasião, inseridos/as como participantes do projeto de pesquisa-ação do NEP, serão referenciados/as em suas especificidades

cognitivas, psicológicas, emocionais e comportamentais. Situação que será considerada a contribuição das estratégias pedagógicas para a socialização e pode contribuir também, para que possam avançar no contexto escolar e serem melhor inseridos/as no contexto social e educacional.

7. **Retirada do Consentimento:** Vale ressaltar que, sua participação é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, quando irei devolver-lhe todos os registros, sem que haja nenhum prejuízo para a V. S<sup>a</sup> e para o projeto nepiano.
8. **Garantia do Sigilo:** Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do participante, pois a referência ao mesmo será feita por meio de um nome fictício, conforme regido pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016.
9. **Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade dos pesquisadores.

Rubrica Pesquisador

Rubrica Responsável

2

A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail dos/as.

10. **Informações dos pesquisadores:** Débora Kátia Ferreira do Carmo (pesquisadora responsável) End: Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. (91)4009-9552: (telefone institucional) ppged.uepa@gmail.com: (e-mail institucional). Pesquisador 1. Contato: (91)98569-7378. E-mail: deborakfdc@gmail.com. Pesquisador 2. Contato: (91)99982-9447. E-mail: tania02lobato@gmail.com.

11. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com a pesquisadora, sendo que ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pela pesquisadora, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

**Declaro que obtive de forma ética a assinatura dos/as participantes da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que as resoluções do CNS nº 466/12; 510/2016 apresentam.**

---

Assinatura do pesquisador

## **12. Consentimento Pós-Informação:**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido sobre o seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito a participar da pesquisa, cooperando e oferecendo auxílio para com a reunião de informações para a mesma.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_





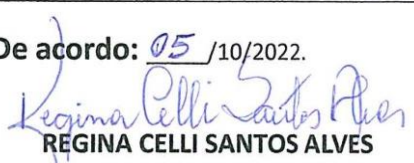
---

Assinatura do/a participante



Rubrica Pesquisador  
Responsável

Rubrica

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO LOCUS DE PESQUISA

 <p>GOVERNO DO <b>PARÁ</b> POR TODO O PARÁ</p>	 <p>GOVERNO DO PARÁ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Secretaria Adjunta de Ensino</p>	 <p>Processo Administrativo Eletrônico</p> <p>Nº 2022/929437</p>
<p>Interessado: <b>COEES</b> Assunto: <b>PROJETO DE PESQUISA</b></p>		
<p style="text-align: center;"><b>Senhora Secretária Adjunta de Ensino, em exercício</b></p>		
<p>Trata os autos do pedido de autorização para realização de pesquisa, que será desenvolvido pela pesquisadora Débora Kátia Ferreira do Carmo, vinculada ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação Em Educação – UEPA. A pesquisa intitulada “Alfabetização de Educandos/as com Autismo na Perspectiva da Educação Freiriana: Um Recorte do Projeto de Pesquisa-ação em Educação Especial do NEP/UEPA”, que tem por objetivo, investigar como as propostas freiriana de ensino contribui na alfabetização de educandos e educandas com autismo, considerando os avanços educacionais e os desafios para as práticas pedagógicas. A pesquisa está sob orientação da Profa. Dra. Tânia do Socorro Lobato - UEPA.</p>		
<p style="text-align: center;"><b><u>DO POSICIONAMENTO DA SAEN:</u></b></p>		
<p>Há vários tratamentos que auxiliam no desenvolvimento da criança com autismo, sendo a educação o principal instrumento mediador do autista com o mundo externo. Por conseguinte, é possível afirmar que os processos de alfabetização e de letramento tem fundamental importância na integração efetiva dos alunos com autismo na sociedade</p>		
<p>A inclusão de alunos ao ambiente escolar é um primeiro passo muito importante, sendo que por meio dessa interação com outros alunos, o autista desenvolverá conceitos de sociabilidade importantes para o decorrer de toda a sua vida.</p>		
<p style="text-align: center;"><b><u>DA CONCLUSÃO</u></b></p>		
<p>Após consultada a COEES/SEDUC e a análise técnica a luz das informações apresentadas, esta Assessoria da SAEN não vislumbra óbice quanto ao atendimento do pleito formulado, opinando pelo <b>DEFERIMENTO</b> da autorização para o desenvolvimento da pesquisa, com acompanhamento da equipe daquela Coordenação.</p>		
<p>É o nosso posicionamento técnico-pedagógico, SMJ onde, caso não discrepe, sugerimos o encaminhamento dos autos à COEES/SEDUC, para comunicar à interessada.</p>		
<p>Em, 05 de outubro de 2022.</p>  <p><b>Haroldo Luiz Costa Lopes dos Anjos</b> Assessoria Técnico-Pedagógica SAEN/SEDUC</p>	<p><b>De acordo:</b> 05/10/2022.</p>  <p><b>REGINA CELLI SANTOS ALVES</b> Secretária Adjunta de Ensino, em exercício SAEN/SEDUC</p>	

## ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS – NEP/PPGED/UEPA

**Universidade do Estado do Pará**  
**Centro de Ciências Sociais e Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD**

Nós, **Tânia Regina Lobato dos Santos** e **Débora Kátia Ferreira do Carmo**, abaixo assinado, pesquisadoras envolvidas no projeto de pesquisa de título: **"ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS/AS COM AUTISMO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FREIREANA: um recorte do projeto de pesquisa-ação em educação especial do NEP/UEPA"**, solicitamos autorização para utilização de dados, para fins de pesquisa acadêmica de mestrado, das informações registradas em arquivos de textos e imagens, constantes dos 15 relatórios pedagógicos produzidos durante os encontros educacionais em 2019, no projeto de pesquisa-ação colaborativa "Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas", da linha de pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade, desenvolvido pelo Núcleo de Educação Popular e Cátedra Paulo Freire – NEP/UEPA, no *locus* denominado Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NATEE, vinculado Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC, e nos comprometemos sobre manter o sigilo e confidencialidade.

Concordam, igualmente que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos participantes da pesquisa-ação, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/2012, Resolução 510/2016.

Belém (Pa), 13 de junho de 2022.

*Tânia Regina Lobato dos Santos*

**Resquisador Orientador**  
Ministério e Secretaria de Educação  
 PPGED - CCSI - UEPA

*Débora Kátia Ferreira do Carmo*

**Pesquisador Orientando**

*Ivanilde A. de Oliveira*

**Coordenador do projeto de pesquisa-ação NEP/UEPA**  
Profª Drª Ivanilde A. de Oliveira  
 Coord. Núcleo de Ed. Pós-graduação  
 NEP/UEPA



## ANEXO C: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PESQUISA-AÇÃO NEP

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

Projeto de Pesquisa – ação colaborativa “Alfabetização de educandos da educação especial em instituições especializadas e escolas públicas”

Locus/Espaço Educativo:

Planejamento semanal – Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Educadores/as: (nomes)

Tema:

Educandos presentes no encontro... resumo da atividade.

Objetivo Geral: realizar ...

Objetivos Específicos:

- ? Estimular...;
- ? Suscitar ...;
- ? Proporcionar ...;
- ? Reconhecer ...

Procedimentos Metodológicos

**Primeiro momento:** Coletivo. Acolhimento e boas vindas os/as educandos/as pelos educadores/as com auto apresentação de cada participante. Depois, será realizada uma dinâmica...

**No segundo momento:** Produções individuais segundo dos educandos...

Intervalo de até 15 minutos para oferta de lanche para os alunos e atender outras necessidades.

A **conclusão** se dará com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos educandos e mostra das produções realizadas no encontro para os pais e responsáveis presentes.

**Recursos didáticos:**

Papel A4;

Imagens que represente as falas dos/a educandos/a (solidariedade; paciência; ajuda; amizade; diálogo; respeito; participação)

Pilotos; Canetinhas coloridas; Lápis de escrever; Lápis de cor;

Borrachas; Colas; Carretéis de fio colorido;

**Observações esperadas:**

Observar ...;

Identificar ...;

Perceber...



## ANEXO D: RELATÓRIO EDUCACIONAL PESQUISA-AÇÃO NEP

Universidade do Estado do Pará  
 Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE  
 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE – NEP

### LOCUS

Projeto de pesquisa-ação “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas escolas públicas”

### RELATÓRIO – Nº ENCONTRO

DATA: \_\_/\_\_/\_\_ – xh às yh.

Relatoria: \_\_\_\_\_

#### Educandos presentes:

Neste encontro estiveram presentes x educandos (nomes)... e x educadores (nomes)...

No primeiro momento...

No segundo momento...



No terceiro momento, os educandos ...

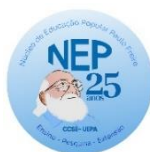


Para finalizar, ...

**Referências**



**Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo  
66113-200 – Belém-PA**



**NEP/UEPA**

