



# Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Julia Candido Dias Nogueira<sup>1</sup> e Sílvia Ester Orrú<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil. <sup>2</sup>Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, s/n, 70910-900, Brasília, Distrito Federal, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: seorru7@gmail.com

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo caracterizar os eixos de interesse como possibilidade pedagógica e estratégica para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação inclusiva. O estudo contou com a participação de 10 pessoas diagnosticadas com TEA ou que se reconheceram dentro do espectro, sendo estes, alunos e ex-alunos do contexto escolar e universitário. A metodologia se firmou nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de Rey (2010) para a dinâmica conversacional. A análise e construção das informações possibilitou o levantamento dos pré-indicadores, a sistematização dos indicadores e a construção dos núcleos de significação, sendo eles: O social no processo inclusivo; Significações das experiências com o modelo tradicional e Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas. Os resultados apontam que a utilização dos eixos de interesse como estratégia pedagógica se mostra como a possibilidade educativa importante para os participantes, valorizando seu ponto na construção individual e coletiva do conhecimento.

**Palavras-chave:** autismo; educação inclusiva; aprendizagem; práticas inovadoras.

## Axes of interest as learning possibilities for students with autistic spectrum disorder

**ABSTRACT.** This research article aims to characterize the axes of interest as a pedagogical and strategic possibility for the development of the learning of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of inclusive education. The study included the participation of 10 people diagnosed with ASD or recognized within the spectrum, these being students and alumni from the school and university context. The methodology was based on the assumptions of Rey's (2010) Qualitative Epistemology for conversational dynamics. The analysis and construction of the information made it possible to survey the pre-indicators, the systematization of the indicators and the construction of the meaning cores, namely: The social in the inclusive process; Meanings of experiences with the traditional model and Considerations about innovative and significant possibilities. The results show that the use of the axes of interest as a pedagogical strategy is shown as an important educational possibility for the participants, valuing its optimal point in the individual and collective construction of knowledge.

**Keywords:** autism; inclusive education; learning; innovative practices.

Received on September 24, 2019.

Accepted on December 4, 2019

## Introdução

A nomenclatura 'Transtorno do Espectro Autista' (TEA) se refere a transtornos que antes eram denominados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013).

Desde maio de 2013, a partir da publicação da Associação Americana de Psiquiatria, é utilizada a terminologia TEA, a fim de englobar todas as variações com que o autismo pode se relacionar. Considerando que há uma diversidade muito grande nas expressões do autismo, o DSM-V o divide em três graus de comprometimento, sendo eles: nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial), todos classificados a partir da análise dos prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos (APA, 2013).

No nível 1, notam-se déficits na comunicação social que causam prejuízos ao desenvolvimento do sujeito. É comum haver dificuldade para iniciar e manter interações sociais. Costumam apresentar inflexibilidade no comportamento social de maneira a afetar seu desempenho em um ou mais contextos, bem como existe dificuldade na alternância de atividades diversas (APA, 2013).

No nível 2 são encontrados déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou atípica às aberturas sociais que partem de outras pessoas. Quanto aos comportamentos repetitivos e restritos, nota-se a presença de inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos, os quais aparecem com frequência, sendo suficiente para serem percebidos no contexto social. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco de atenção ou de suas ações também têm sido descritos na literatura (APA, 2013).

Já no nível 3 os déficits na comunicação social, verbal e não verbal são graves e causam prejuízos no desenvolvimento do sujeito. Há considerável dificuldade em dar início a processos de interação social e resposta mínima às aberturas sociais iniciadas por outras pessoas. Nos comportamentos repetitivos e restritos, encontram-se a inflexibilidade de comportamento, a extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, ao ponto de interferirem, acentuadamente, no desenvolvimento de suas funções, além de demasiado sofrimento/dificuldade para mudar o foco de atenção (APA, 2013).

Tanto no meio educacional como social em geral, entender o que é o TEA e quais são suas singularidades, é um passo importante para não se prender a preconceitos e estigmas e, conseqüentemente, estabelecer uma relação mais humanizada para com essas pessoas. O cuidado para não engessar o sujeito com TEA às características predeterminadas do diagnóstico também é necessário, pois isso desumaniza e desconsidera sua individualidade e subjetividade. No meio educacional, isso diz respeito ao se pensar estratégias e metodologias promotoras da aprendizagem de todas as pessoas, considerando que o laudo diagnóstico que carregam é apenas uma parte de sua constituição subjetiva que, também, constitui-se de desejos, frustrações, encantos e desencantos, dificuldades, habilidades, preferências e demais singularidades.

Neste artigo, discutem-se os eixos de interesse presentes em estudantes com TEA como uma possibilidade potencial para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. E, em uma perspectiva de educação de todos e para todos, trazemos indícios de que por meio dessa estratégia pedagógica todos os alunos podem ser contemplados e beneficiados em seu desenvolvimento.

## **As políticas inclusivas e a emergência de um novo paradigma educacional**

As pessoas com TEA nem sempre estiveram incluídas no contexto escolar e por muito tempo foram segregadas em instituições especializadas. Para a garantia do direito à educação para todos, uma longa trajetória legislativa se fez. No âmbito nacional isto pode ser evidenciado desde 1988, com a Constituição Federal (Brasil, 1988). Em parâmetro internacional, outras medidas também foram formuladas a fim de se encontrar uma proposta efetiva, tais como Declaração de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 1990), Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas (ONU), 1994), Declaração de Washington (Organização das Nações Unidas (ONU), 1999) e a Convenção de Guatemala (Brasil, 2001).

Depois desses, outros instrumentos legais para a garantia da educação foram pensados e não há dúvidas sobre a relevância dos mesmos como alicerce para que uma escola e universidade mais democrática e inclusiva se constituíssem. No tocante à inclusão de pessoas com TEA, destaca-se a Lei 12.764/2012, que 'Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista' (Brasil, 2012), reconhecendo-as como pessoas com deficiência, bem como legitimando-as em todas as implicações legais para usufruto de seus direitos básicos no plano político, social e educacional. Tais documentos contribuíram para a formação de uma alavanca para o crescimento do número de alunos matriculados nas escolas a rede regular de ensino de todo o país (Orrú & Siquelli, 2012).

No entanto, ainda que esses documentos viabilizem o acesso, abrem, por vezes, brechas para a exclusão no cotidiano escolar e universitário, ou para nomear de 'inclusão' propostas que se constituem, na verdade, como de integração, nas quais os alunos, ainda que estejam matriculados no ensino regular, estão excluídos de outras maneiras, sejam elas físicas, comunicativas ou atitudinais. O cotidiano escolar e universitário é ainda, por vezes, um sistema caracterizado como "[...] de significação escolar excludente, normativo,

elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (Mantoan, 2003, p. 20). A inclusão demanda uma mudança do atual paradigma educacional, que há algum tempo já se mostra esgotado. É preciso um novo paradigma, cada vez mais instigado por novas conexões e redes de comunicações mais ágeis e que possibilitem a compreensão da diferença humana como condição primeira para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (Mantoan, 2003).

A educação para todos é pensada legislativamente no país desde a década de 80, com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). O documento estabelece, no artigo 205, “[...] a educação como um direito de todos”. Em seu artigo 206, inciso I, determina ainda a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Educação deve ser entendida como direito fundamental de todos os seres humanos que vivem em um Estado democrático, de forma que não há “Estado democrático de Direito sem garantir aos indivíduos o Direito à educação, oponível ao Estado. É o que fez a Constituição Brasileira de 1988, por exemplo” (Fávero, 2004, p. 30). Conforme a Tabela 1, as seguintes políticas públicas se propõem a pensar a educação na perspectiva inclusiva no âmbito internacional e nacional:

**Tabela 1.** Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação inclusiva

Ano	Contexto Internacional	Contexto Nacional
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)	
1988		Constituição Federal, artigo 205 - A educação como direito de todos (Brasil, 1988).
1989		Lei n. 7.853/89 - apoio às pessoas com deficiência e sua integração social (Brasil, 1989)
1990	Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Unesco, 1990).	Estatuto da Criança e do Adolescente. (Brasil, 1990)
1994	Declaração de Salamanca (ONU, 1994)	Política Nacional de Educação Especial. (Brasil, 1994)
1996		Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V. (Brasil, 1996)
1998		
1999	Convenção da Guatemala (Brasil, 2001) Carta para o Terceiro Milênio (Rehabilitation International, 1999)	Decreto n° 3.298/99 - regulamenta a Lei n° 7.853/89, define e reafirma a Educação Especial como modalidade transversal. (Brasil, 1999)
2001	Declaração Internacional de Montreal. (Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva", 2001)	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a) Lei n° 10.172/01 - Plano Nacional de Educação. (Brasil, 2001b)
2002		Resolução n° 01/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (Brasil, 2002)
2008	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (ONU, 2007)	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Brasil, 2008)
2009		Decreto n° 6.949. (Brasil, 2009)
2011		Decreto 7.611. (Brasil, 2011)
2012		Lei n° 12.764 (Brasil, 2012).
2015		Lei n° 13.146 - Estatuto da Pessoa com deficiência. (Brasil, 2015)
1990	Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Unesco, 1990).	Estatuto da Criança e do Adolescente. (Brasil, 1990)

Fonte: As autoras.

Nesta perspectiva, pessoas que antes viviam, majoritariamente, o contexto da institucionalização, estão cada vez mais conquistando seu espaço e adentrando ao nível superior de formação, conforme o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2016), que mostra um aumento de, aproximadamente, 20% no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em classes regulares de educação básica (Inep, 2016). Entretanto, ainda que o acesso à educação tenha sido ampliado, a qualidade de permanência e de possibilidades de saída como egresso, ainda se encontram em um processo de construção. Por conseguinte, é importante a garantia não só ao acesso à educação, mas também do direito à permanência, às condições de segmento, de saída da educação básica para a universidade e desta, para o mundo do

trabalho. As leis e políticas públicas inclusivas brasileiras, ainda que tenham contribuído significativamente em relação ao acesso de pessoas antes institucionalizadas à educação regular, são, portanto, ainda muito improdutivas quanto à qualidade de sua execução para o seguimento destas pessoas no percurso escolar e acadêmico, abrindo brechas para a execução dos mecanismos de exclusão. Logo, não basta, não é suficiente, permitir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no contexto escolar e acadêmico. É preciso, de fato, promover uma educação que acolha todas as diferenças, respeitando as singularidades de cada um e investindo em metodologias educacionais que valorizem a diferença e o potencial de aprendizagem de todos os aprendizes para que possam seguir seus caminhos para além dos muros institucionais e, assim, terem oportunidades equitativas para adentrarem ao mundo do trabalho e seguirem como pessoas autônomas e, não menos importante, realizadas.

Pensando neste hiato entre a legislação brasileira e o processo educacional inclusivo, Mantoan (2003) contribui para pensarmos esse movimento excludente ao qual as leis abrem caminhos como uma questão de massificação do ensino, ao qual se eleva o número de alunos e não se volta o olhar para a qualidade de permanência para os grupos sociais marginalizados dentro de um espaço escolar que não foi pensado para eles. Assim,

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003, p. 13).

Ainda que hoje a matrícula nas escolas regulares seja garantida por lei, a exclusão, já tão arraigada na sociedade, chega brutalmente àqueles que não se adequam a um modelo padrão de aluno, tal como esperado pela maioria das escolas. A exclusão no sistema escolar ocorre, muitas vezes, de maneira sutil, camuflada no tratamento dado a estas pessoas e na resistência em considerar suas diferentes formas de aprendizagem. As expressões utilizadas como mecanismos da exclusão nas escolas são várias, mas a essência é a mesma: a dificuldade da escola de se flexibilizar para acolher esse aluno.

É notório que não bastam determinações legais que garantam o acesso. Porém, são emergentes outras medidas estruturais e atitudinais que favoreçam a permanência e segmento destes aprendizes nos diferentes níveis de ensino para que, assim, a inclusão se efetive e, conseqüentemente, os níveis de evasão decresçam e, desse modo, possam adentrar, posteriormente, no mundo do trabalho. Neste sentido, conhecer as pessoas e suas singularidades é o primeiro passo, tendo como premissa uma escuta sensível para com esses sujeitos e a experiência que trazem consigo, deixando de lado um movimento reducionista do potencial do aluno e de tendências segregadoras. O caminho para que as práticas pedagógicas sejam efetivas não é focar a atenção nas inabilidades e dificuldades, mas sim, compreendê-lo com um sujeito capaz de aprender, de modo a promover caminhos para que ele se expresse à sua maneira, em espaços e momentos relativos aos seus interesses (Orrú, 2016).

Por vezes, o que ocorre no cotidiano escolar, são práticas baseadas em métodos tradicionais de ensino que desconsideram as singularidades e as demandas dos aprendizes com autismo, mostrando-se excludentes e em oposição às políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva.

Deve-se considerar que esses métodos não privilegiam as relações sociais genuínas e essenciais para o desenvolvimento humano, tal como a inclusão demanda. A aprendizagem para que aconteça de forma significativa e não-excludente deve, igualmente, valorizar e potencializar os eixos de interesse dos alunos, bem como suas curiosidades, relacionando-as aos diferentes domínios de conhecimentos presentes no currículo, materializando tais conhecimentos em projetos inovadores e inclusivos que despertem o envolvimento de todos os alunos com o professor em uma permanente relação dialógica.

### **Eixos de Interesse como possibilidades de aprendizagem**

O trabalho pedagógico por meio dos eixos de interesse possibilita o reconhecimento das potencialidades de qualquer estudante, incluindo aquele aluno com diagnóstico de TEA de modo a valorizar seu 'ponto ótimo' e desenvolver as habilidades as quais ele ainda apresenta alguma dificuldade, respeitando suas limitações e valorizando também a integração de novos conteúdos com aquilo que é de seu interesse, resignificando suas "[...] formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas e suas subjetividades" (Orrú, 2016, p. 169). Os eixos de interesse podem ter sua base nas Artes (música, desenho, pintura, pensamento por imagens), nas Ciências Exatas, bem como na Linguística. A promoção da aprendizagem nessa perspectiva,

pressupõe o rompimento de estigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizagem de sujeitos com TEA e rompe com uma suposta hierarquia das competências intelectuais, valorizando o coletivo na construção da aprendizagem. Neste sentido,

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender. Similar é favorecer a troca de experiências, as articulações dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está sendo aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências (Orrú, 2016, p. 167-168).

A construção de ações pedagógicas mais dinâmicas e que levem em conta as singularidades das pessoas e seus eixos de interesse, contribui para o estabelecimento de um melhor vínculo entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido. Visando uma proposta inclusiva, humanizada e sensível, que considera todo o aluno como sendo sujeito aprendiz, é vital o conhecimento do alunado, de suas preferências, suas singularidades e potencialidades. Conhecer as individualidades dos alunos é ponto de partida para pensar estratégias de aprendizagem que alcancem a todos e que promovam sua interação, visto que os próprios alunos podem e devem ser aliados no processo inclusivo. Neste sentido, é inevitável não se pensar na demanda de estratégias inovadoras e facilitadoras para a aprendizagem de estudantes com TEA.

Para tanto, novos paradigmas e novas posturas baseadas no estudo, na aquisição de conhecimentos teórico-científicos e em vivências pedagógicas, precisam ser pensadas por toda comunidade escolar, seja por parte dos professores, gestores e família, no sentido de se ponderar acerca de propostas pedagógicas que se desdobrem em ações mais possibilitadoras de aprendizagem para todos os aprendizes. Deve-se ter em mente que a construção de uma educação inclusiva, diversa e transformadora “[...] não é só questão de intenções, mas também de práticas construídas socialmente, sobretudo, de atitudes” (Melero, 2006, p. 25).

## Método

A fundamentação metodológica se baseia nos estudos da Epistemologia Qualitativa de Rey (2010) que se apoia em um processo dialógico, considerando o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa como agentes do processo de construção de conhecimento. A epistemologia formulada por Rey (2010) consiste no caráter construtivo-interpretativo, ao qual busca-se “[...] compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (Rey, 2010, p. 5). Neste modelo, conhecimento empírico e teórico caminham inseparavelmente dentro da proposta metodológica (Rey, 2010). Para Rey (2010) o conhecimento não é linear ou uma realidade ordenada, ao contrário, ele está em constante processo de construção e a nossa posição sobre determinado conhecimento é apenas mais uma forma de enxergá-lo.

Assim, busca-se por meio de um processo dialógico com os partícipes, estabelecer um campo de comunicação. O cenário da pesquisa se baseou no acesso a temas de vivência pessoal através de um espaço de comunicação dialógico, pautado em um roteiro de discussão no qual puderam expor vivências e pareceres sobre um assunto ao qual possuem propriedade e que estivesse relacionado ao seu próprio processo de aprendizagem. As conversas ainda que fossem baseadas neste roteiro, aconteceram de forma livre, para que os participantes tivessem confiança e compartilhassem suas vivências e posicionamentos diante do tema.

São participantes da pesquisa 10 pessoas com TEA, entre 14 a 58 anos de idade, sendo 9 do sexo masculino e 1 do feminino. 7 deles são estudantes e/ou ex-estudantes do ensino superior, 2 são estudantes da educação básica e 1 é ex-estudante da educação básica. Os mesmos foram codificados em P1, P2, P3 e assim, sucessivamente, conforme a ordem das entrevistas, a fim de garantir seu anonimato. Dentre os descritos acima, 5 contaram com o apoio de pais ou familiares para a interpretação das perguntas durante a produção das informações, sendo eles: P2; P3; P4; P6 e P7. Aquele codificado como P10, por não ter sua oralidade desenvolvida, foi representado através da fala da mãe. Os critérios de exclusão à pesquisa contemplaram as pessoas com TEA sem condições de se expressar, quer com oralidade ou por meio de tecnologias assistivas para comunicação. Para observação quanto aos aspectos éticos previstos na resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética institucional.

Para a análise das respostas obtidas durante as conversas, o primeiro passo para análise foi a transcrição destas, na qual todos os sujeitos foram devidamente codificados com o propósito de se preservar suas identidades. Após a transcrição das entrevistas, foi realizado o levantamento dos pré-indicadores de

sentido, presentes em suas falas. Estes correspondem as palavras e/ou termos que aparecem com maior frequência e/ou carga emocional durante as transcrições (Aguiar & Ozella, 2013).

Nesta etapa foram consideradas, não só as palavras ditas pelos sujeitos, mas também suas expressões corporais e faciais, bem como as significações da realidade expressas por eles. Dentre os pré-indicadores encontrados estão: caracterização, formação acadêmica, formação básica, diagnóstico, habilidade e/ou alguma dificuldade nas áreas sensoriais, condições relacionadas ao autismo, áreas do conhecimento com maior facilidade, áreas do conhecimento de desinteresse, eixos de interesse, preconceito, exclusão, dificuldades no cotidiano, família, professores, avaliação, aprendizagens como vivências, recursos e tecnologias assistivas, formação profissional, autoritarismo profissional, rede de apoio profissional e os colegas no processo de inclusão.

Uma vez que estes pré-indicadores de sentido foram sistematizados, definiram-se os indicadores de análise, ou seja, aqueles dados que se tornaram frequentes e intensos nas transcrições e se envolveram em eixos temáticos, opondo-se ou complementando uns aos outros (Aguiar & Ozella, 2013). Estes foram: inclusão; preconceito; sociedade excludente; família; modelos conservadores e mecanismos de exclusão; diagnóstico; mobilização; estilos de aprendizagem; eixos de interesse; recursos e suportes.

Da agrupação destes, por afinidades, foram construídos os núcleos de significação para a análise com o objetivo de instrumentalizarem o processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, buscando compreender nele, a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem, além de responder aos objetivos e questões da pesquisa. Foram definidos três núcleos de significação, conforme Tabela 2.

**Tabela 2.** Relação indicadores de sentido e núcleos de significação.

Indicadores	Núcleos
Preconceito	Núcleo 1 – O social no processo inclusivo
Integração	
Família	
Mobilização	
Modelos conservadores e mecanismos de exclusão	Núcleo 2 – Significações das experiências com o modelo tradicional
Diagnóstico	Núcleo 3 – Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas
Estilos de aprendizagem;	
Eixos de interesse;	
Recursos e suportes.	

Fonte: As autoras.

## Resultados e discussão

Ao se analisar e sistematizar as produções provenientes das conversações decorrentes do roteiro de discussão, foi possível separá-las em três núcleos de significação, sendo eles: 1) O social no processo inclusivo, 2) Significações das experiências com o modelo tradicional, e 3) Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas.

### O social no processo inclusivo

Contemplados neste núcleo se encontram os seguintes indicadores de análise: Preconceito, integração, família e mobilização. O primeiro indicador deste núcleo é o preconceito, algo que aparece com bastante intensidade nas conversações. Para os participantes, uma incompreensão com a aceitação da diferença, aparece ao longo da vida escolar, desde a infância, como no caso de P4, P8 e P9 (entrevistas, P4; P8; P9, 2018), até hoje na vida adulta como para P1, P8, P9 e P10 (entrevistas, P1; P8; P9; P10, 2018), exigindo deles uma adaptação com a realidade e o preconceito nas vivências cotidianas.

Este preconceito e dificuldade de compreensão das diferenças aparece nas falas de diversas maneiras, seja de forma velada, em ações corriqueiras, como, por exemplo, na linguagem utilizada nas aulas e nos textos, inviabilizando o acompanhamento e/ou a permanência nesses espaços e dando abertura para a segregação, como na situação narrada pela mãe do P10, em que uma figura de linguagem atrapalhou a compreensão do aluno (entrevista, P10, 2018).

Também pode acontecer de forma direta, como relatado pelo entrevistado P9, que não teve seu direito à acessibilidade para uma prova, com a justificativa de que “[...] o que eu fazia lá, se eu era especial? - Ela disse que não passaria a mão na minha cabeça e que eu teria que fazer a prova como todo mundo” (entrevista, P9, 2018).

Em uma sociedade em que a competitividade e a exclusão são combustíveis para que esse sistema se mantenha, a inclusão cresce entre espinhos, ou seja, ‘pequenas’ ações excludentes, preconceituosas ou desumanas para com aquele que não se enquadra em um determinado padrão de normalidade. Neste mecanismo excludente, a singularidade percebida pelos colegas e familiares nos demais relatos acima, que deveria ser considerada uma parte constituinte do ser humano, torna-se uma peça de estigmatização do sujeito (Orrú, 2017).

A inclusão, neste ponto, renasce sobre os efeitos nocivos da exclusão, ao passo que “[...] é sobrevivente, irradiante, dos espaços excludentes. Por isso, ela é ponto de partida para novas possibilidades de fazer com o outro” (Orrú, 2017, p. 33). Entende-se que o sujeito com autismo não é refém de suas limitações no que refere ao seu desenvolvimento, podendo aprender como qualquer outra pessoa. Assim, o P9, traz que que, seria necessária, urgentemente, uma “[...] revolução educacional [...]”, na luta por aqueles que ainda estão no ambiente escolar e acadêmico que ainda necessitam de mudanças (entrevista, P9, 2018).

Neste sentido, é possível concordar com Fávero (2004), que esta revolução se trata de uma transformação social e política, que acontece para substituir antigos padrões e relações não mais sustentáveis (Fávero, 2004).

Tanto quanto à segregação, a integração também é um dos fatores que dificulta a permanência com qualidade dos sujeitos no espaço escolar, dando a falsa noção de estar incluído por estar matriculado. Alguns dos participantes indicam a importância de um olhar a partir das políticas públicas para com o direito de acesso e também de permanência à educação como prioridade, a partir, também, do conhecimento do autismo. Isto pode ser visto tanto na fala de P3, P4, P7 e P9, que mencionam acerca do desconhecimento do autismo por parte da sociedade, o que gera uma lacuna para se conhecer melhor, o sujeito (entrevistas, P3; P4; P7; P9, 2018).

Sob esse ângulo, ainda que as políticas públicas tenham aberto as portas físicas para essas pessoas, nestes casos, evidencia-se que eles não tiveram a acolhida atitudinal, metodológica e relacional necessária pela comunidade escolar/acadêmica, resultando em uma integração, porém, sem consolidar sua plena inclusão. Entendemos que, “[...] o acesso à educação é um dos maiores desafios das crianças com necessidades específicas, mas, também, é o maior legado que um país pode deixar para todas as crianças, sem distinção” (Orrú & Siquelli, 2012, p. 258).

Como um terceiro indicador para o processo inclusivo, encontra-se a família. Além da mãe de P10 que o representou durante a pesquisa, outros familiares se mostraram muito presentes na vida escolar e pessoal dos filhos, sendo ressaltados por alguns, durante as entrevistas, como fontes de estímulo e apoio incondicional. Alguns participantes contaram com a ajuda dos familiares para a interpretação das questões durante as entrevistas, como P2 e P10 do grupo 1, P3 do grupo 2, P5 do grupo 3 e P1, P6 e P7 do grupo 4 (entrevistas, P1; P2; P3; P5; P6; P7). Nesse contexto, a família se mobiliza e oferece segurança. Portanto, o processo inclusivo é algo muito mais complexo do que uma metodologia ou uma prática pedagógica, pois passa também pelas relações dentro e fora do espaço escolar, nos vínculos que se estabelecem junto à família e profissionais, pois são esses nexos que possibilitarão um ambiente seguro e confortável ao sujeito, mobilizando espaços e caminhos para que eles se reconheçam em situações objetivas (Gomes & Souza, 2012; 2014).

Um último indicador importante neste núcleo, que junto ao apoio familiar parece relevante para o processo escolar dos participantes, é a mobilização de alguns professores e/ou colegas específicos com quem eles estabeleceram um vínculo, o que colaborou para que se dedicassem e continuassem os estudos, mesmo frente às dificuldades cotidianas. O fator motivador pode ocorrer por meio de uma palavra impulsionadora, um olhar, um cuidado ao explicar algo de modo que o outro se interesse e compreenda o que está sendo explicado ou compartilhado. Quando essa gentileza no trato com o outro se apresenta, a resposta tem muito mais chances de ser positiva. Isto pode ser percebido por meio dos colegas (entrevista, P3, 2018), pelos professores e gestores (entrevistas, P1, P3; P4, P5, P9, P10, 2018) ou através do meio social: nos amigos, relacionamentos, família (entrevista, P8, 2018).

Assim, para os entrevistados, ainda que suas vivências fossem negativas em razão do preconceito e da segregação social, encontraram em meio ao processo de inclusão, experiências concretas que os mobilizaram para significações de superação das dificuldades estabelecidas pela própria sociedade e, não pelo autismo, em si mesmo. Os momentos concretos no elo social da vida do sujeito exigem que ele delimite sua singularidade no contexto social, oferecendo uma possibilidade de ruptura e de contradições com o meio social (Rey, 2005; Gomes & Souza, 2014).

A partir das discussões realizadas neste primeiro núcleo, pode-se perceber que a experiência de vida dos sujeitos da pesquisa, confirma um modelo atitudinal, pedagógico e afetivo que ainda se mostra altamente excludente e segregacionista, seguido por boa parte da sociedade e dos profissionais da educação. De maneira que aqueles (família, colegas ou profissionais) que fugiram desse padrão excludente nas vivências dos participantes, seja com uma palavra, seja com um olhar diferenciado de encorajamento com vistas ao desenvolvimento de sua criatividade e potencialidades, instigaram os sujeitos a superarem as muitas adversidades sociais ou educacionais.

### **Significações das experiências com o modelo tradicional**

Com a finalidade de delinear quais foram as ações que não favoreceram o desenvolver da aprendizagem dos participantes, resultando em alguns dos casos, no em seu afastamento dos estudos, no segundo núcleo foram selecionados os seguintes indicadores: Modelos conservadores e mecanismos de exclusão e diagnóstico.

Foi possível compreender dentre as expressões dos entrevistados que, em situações que uma prática mais tradicional ou conservadora era colocada, os processos de ensino e aprendizagem não fluíam tão bem. Nas falas de P3 é relatada a experiência com a dificuldade dos professores com os materiais (entrevista, P3, 2018). Já para os participantes 5 e 8, este modelo conservador, juntamente com uma postura autoritária por parte do professor, contribuiu para que se gerasse um certo bloqueio, em alguns casos, afetando a 'autoconfiança' dos próprios sujeitos (entrevistas, P5; P8, 2018).

A mesma postura rígida do fazer pedagógico do professor, também é percebida pelos partícipes P1 e P6, o que não impediu que eles desenvolvessem seus próprios caminhos para a aprendizagem, de uma maneira mais 'criativa' e 'diferente' (entrevistas, P1; P6, 2018). Aliado a uma pedagogia mais conservadora, o autoritarismo do professor também foi criticado (entrevistas, P1, P4, P6, P8, P10, 2018).

Assim, para os participantes, os métodos mais tradicionais promovidos pelos professores, baseados na repetição massiva de conteúdos organizados e estruturados por eles mesmos, não os conectavam com aquele conteúdo, dificultando seus processos de aprendizagem. Por isso, há que se concordar com Mantoan (2003) quando a autora problematiza que a escola não se democratizou no que se refere à abertura ao diálogo e aos diferentes lugares epistemológicos.

Para a maioria dos partícipes, os modelos mais conservadores de ensino não são favorecedores para os processos de ensino e aprendizagem, dado que se baseiam em uma concepção homogênea de ensino, em processos massivos de repetição de conteúdo, não valorizando as singularidades do sujeito, seus interesses e estilos de aprendizagem. A dificuldade do professor em permitir um diálogo com o aluno é uma grande barreira para práticas inovadoras e diversificadas. Entende-se que, "[...] na verdade o que ocorre, mesmo que de modo inconsciente por muitos professores, é uma relação de dominação sobre o aluno, sobre o que ele deve aprender, sobre o que é realmente importante" (Orrú, 2016, p. 150).

Neste contexto, o diagnóstico que deveria ser um instrumento auxiliar, torna-se, por vezes, um mecanismo de exclusão. Por isso, este foi levantado como um segundo indicador neste núcleo. Importante lembrar que, dentre os participantes, alguns foram diagnosticados pelos médicos, como P1, P2, P3, P5, P7 e P9 (entrevistas; P1; P2; P3; P5; P7; P9; P10, 2018). No entanto, nem todos receberam o laudo médico, mas ainda assim, reconhecem-se dentro do espectro, como no caso de P4, P6 e P8, (entrevistas, P4; P6; P8, 2018).

Nos casos diagnosticados e também nos casos em que não havia o diagnóstico médico, eles relataram sentir os efeitos da incompreensão da diferença, sendo que nos casos diagnosticados, essa intolerância ficou mais explícita por partes de alguns professores e gestores (entrevistas; P1; P2; P3; P5; P7; P9; P10, 2018). Logo, o diagnóstico é instrumento utilizado, por vezes, para permitir que a sociedade continue caminhando, produtivamente, sem alterações, rotulando aqueles que o recebem (Silva, 2014).

No campo educacional, visando cessar com tal olhar limitador para o sujeito, o professor tem como responsabilidade profissional, reconhecer a demanda singular e a dinâmica de aprendizagem de seu aluno, bem como estabelecer uma rede de comunicação entre professor e aluno, com ponto aberto para o diálogo e à escuta sensível.

Compreende-se, portanto, que as experiências com o modelo tradicional de ensino, não foram evidenciadas pelos participantes como significativas e motivadoras em seu processo educacional. Alguns destacaram, ainda, que professores que tiveram dificuldades em repensar suas práticas conservadoras e considerar a voz dos aprendizes, contribuíram para que ficassem desmotivados e/ou, em alguns casos,

desistissem do curso. Nesse processo, o diagnóstico foi, por vezes, um instrumento de rotulação das diferenças, apontamento das incapacidades e/ou comparação com os demais colegas.

### **Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas**

Ainda que as dificuldades sejam claras e persistentes no cotidiano dos participantes, inviabilizando uma plena qualidade de permanência no contexto escolar e acadêmico, há também circunstâncias e relações que mobilizaram os sujeitos a seguirem adiante. As mesmas também foram destacadas e se encontram no terceiro núcleo de significação. Por isso, para o terceiro núcleo, aspectos e significações positivas, colecionadas nas experiências dos participantes, foram analisadas por meio dos indicadores: Estilos de aprendizagem, Eixos de interesse e Recursos e suportes.

Neste núcleo, o primeiro indicador muito destacado por alguns participantes, é a diversidade de aprendizagem e como isso abre uma gama de possibilidades para a inovação pedagógica. Isto foi possível perceber nos relatos dos P1, P4, P8 e P9 que destacaram a necessidade de se conhecer os alunos, visto que cada indivíduo tem ‘ritmos’ de aprendizagem e ‘histórias’ diferentes (entrevistas, P4; P8, 2018).

Seria possível agrupar uma turma homogênea? Tal como os seres não o são, os grupos podem, considerando contextos muito favoráveis, agruparem-se por semelhanças, em desenvolvimento cognitivo e/ou interesses, porém, acreditar na construção de turmas de indivíduos iguais em desenvolvimento e estilos de aprendizagem, é se apegar a uma ilusão, como já discutido no primeiro núcleo. Bem mais vantajoso e encorajador é, entretanto, aceitar e acolher as diferenças como um caminho para a construção da aprendizagem. Com isso, entendemos que o movimento pela inclusão é complexo, é singular e radical. Demanda a compreensão da diferença como qualidade daquilo que é diferente, nela “[...] há desconformidade, divergência, ela contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição” (Orrú, 2017, p. 129).

Com esta abertura para o diálogo e conhecimento dos aprendizes, começa-se a conhecer quais são os seus eixos de interesse. Neste prisma, como segundo indicador deste núcleo, foram analisados os eixos de interesse dos participantes e como eles são basilares às estratégias pedagógicas inclusivas. Assim, os entrevistados disseram possuir como eixos de interesse, aquilo que foram colecionando durante a vida (entrevistas, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, 2018).

Todos os participantes também demonstraram curiosidade no aprofundamento de seu conhecimento, sendo que alguns, até mesmo se especializaram e trabalham em sua área de interesse, constituindo-se professores, escritores, ativistas, entre outros. Portanto, compreende-se que o eixo de interesse, quando bem explorado, permite conhecer o potencial do sujeito com autismo, de modo a reconhecer qual é o seu ‘ponto ótimo’ e trazer “[...] possibilidades de também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas [...]” (Orrú, 2016, p. 169).

Ao entender a educação como formadora do sujeito em sua integralidade, compreendemos que os eixos de interesse no campo educacional, configuram-se como grande possibilidade para o favorecimento da aprendizagem e da inclusão, valorizando os pontos ótimos dos alunos em conexão com os conteúdos trabalhados. Todos os participantes mencionaram que aprendem melhor a partir de seu eixo de interesse em conexão com o conhecimento a ser aprendido, ao passo que criam uma ‘conexão’ com o mesmo. Também relatam que a falta de interesse para com o conteúdo, dificulta o aprendizado (entrevistas, P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10, 2018). O participante P3 se refere ainda aos eixos de interesse na prática pedagógica como um ‘cuidado da escola’ (entrevista, P3, 2018).

Ainda que haja uma diversidade nos estilos de aprendizagem, é de opinião majoritária entre os participantes, a importância dos eixos de interesse para o trabalho pedagógico, uma vez que eles funcionam como um caminho real e concreto em que as pessoas se reconhecem no desenvolvimento de aprendizagens novas. São eles que garantem a possibilidade para as portas aos novos conhecimentos. Deste modo, é possível compreender que “[...] trabalhar por eixos de interesse como ponto principal de partida e valorizando o ‘ponto ótimo’ do aprendiz com autismo, é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo, sempre, a uma próxima etapa mais complexa” (Orrú, 2016, p. 169, grifo do autor).

Outro elemento que aparece como fator favorecedor ao desenvolvimento da aprendizagem, sendo o terceiro indicador deste núcleo, é o uso de recursos e suportes. Alguns destacaram como principais recursos materiais, o uso de tecnologias, jogos, vídeo-aulas e de imagens, enfatizando também sua utilização junto

com os eixos de interesse do aprendiz (entrevistas, P3, P5; P6; P7; P8; P9, 2018). Para P10, o uso de recursos é, também, usado como forma de comunicação assistiva, com imagens e legendas que ele mesmo recorta de seus jogos ou desenhos de interesse (entrevista, P10, 2018). Atualmente, a utilização de recursos e tecnologias assistivas, como o uso de z e imagens, é considerada uma ferramenta que pode ser utilizada em diferentes espaços os quais a aprendizagem e a qualidade das interações são privilegiadas.

Quanto aos recursos físicos, foram destacados: o suporte psicológico, o intérprete de enunciados, profissionais especializados e preparados e o apoio dos colegas de sala (entrevistas, P1; P4; P5, P10, 2018).

Como já discutido, o processo inclusivo não deve ser despejado na responsabilidade apenas do professor, pelo contrário, um cerco de pessoas e profissionais que compõem a comunidade escolar deve ser mobilizado em uma rede de suporte, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno do sujeito. Dessa maneira, os profissionais, amigos e família, devem estar conectados nesse propósito, e mantendo uma comunicação para que o desenvolvimento do sujeito não seja trabalhado de forma compartimentada, fragmentada. Portanto, com o apoio em todos os contextos e aspectos da atividade humana, a partir da educação na perspectiva inclusiva, é possível que as diversas barreiras sociais excludentes, sejam quebradas.

## Conclusão

Os resultados evidenciam que as possibilidades de estratégias para a promoção da aprendizagem são diversas e dinâmicas, conforme as singularidades dos aprendizes. Para tanto, conhecer o sujeito e suas singularidades, é necessário para a construção de um espaço pedagógico mais humano e inclusivo.

Dentre as ações pedagógicas destacam-se, pelos participantes da pesquisa, os eixos de interesse como estratégia que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais significativa e inclusiva a partir da mediação promovida pelo professor que, conhecendo seu aluno, provoca uma interlocução entre os eixos de interesse do estudante e os novos saberes a serem aprendidos. Assim, lançar mão dos eixos de interesse para a construção de novos saberes junto ao aluno pode favorecer sua permanência e seguimento aos mais elevados níveis de ensino, inclusive, à universidade.

Além disso, as tecnologias assistivas e o apoio de profissionais da saúde, bem como o intérprete de enunciados, dentre outros suportes, foram qualificados como sendo de grande valia para o auxílio no desenvolvimento da aprendizagem e interação social, em especial, quando favorecem à valorização dos eixos de interesse do aprendiz.

Conclui-se, portanto, que o processo de aprendizagem para pessoas com TEA deve partir do entendimento da diferença não como sendo um problema, mas da diferença como um valor humano. Compreendendo que a diversidade humana demanda à quebra das amarras dos processos de ensino e aprendizagem de caráter hegemônico e abre as portas para o conhecimento de novos horizontes pedagógicos, socializadores e comunicacionais.

## Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2003). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. Doi: 10.1590/S2176-66812013000100015
- Associação Americana de Psiquiatria [APA]. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V*. São Paulo, SP: Artmed.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (1989). *Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília, DF: Congresso Nacional, Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm).
- Brasil. (1990). *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)
- Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Brasil. (1999). *Decreto Nº 3.298, 20 dez. 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)
- Brasil. (2001a). *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: Secretaria de Educação especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Brasil. (2001b). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências*. Brasília, DF. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)
- Brasil. (2001c). *Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência (Convenção da Guatemala)*. Brasília, DF.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secadi. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, DF: Casa Civil. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)
- Brasil. (2012). *Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/L12764.htm)
- Brasil. (2015). *Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm).
- Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva". (2001). *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Montreal. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)
- Fávero, E. A. G. (2004). Direito à educação das pessoas com deficiência. *Revista CEJ*, 8(26), 27-35. Recuperado de <https://revistacej.cjf.jus.br/revcej/article/view/621>
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2012). Psicologia e Inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(32), 588-603. Doi: 10.1590/S1414-98932012000300006
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2014). Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia-histórico-cultural a partir de um estudo de caso. *Psicologia: teoria e prática*, 16(3), 172-183. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872014000300013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000300013)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2016). *Censo da Educação Superior 2016*. Brasília, DF: Inep.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna.
- Melero, M. L. (2006). Escolas inclusivas: o projeto Roma. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 1(8), 19-30. Recuperada de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1046/1455>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, ES: Organização das Nações Unidas. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (1999). *Declaração de Washington*. Movimento de vida independente e dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Conferência de cúpula perspectivas globais sobre vida independente para o próximo milênio. Recuperado de [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_ONU\\_PD.php#indice](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#indice)
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2007). *Optional protocol to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orrú, S. E. (2017). *O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orrú, S. E., & Siquelli, S. A. (2012). Avanços e desafios nas políticas públicas para crianças e adolescentes com necessidades especiais. *Revista Ser Social*, 14(31), 355-374. Recuperado de [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13005/11353](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13005/11353)
- Rehabilitation International. (1999). *Carta para o Terceiro Milênio*. Londres. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)
- Rey, F. G. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. G. Rey, F. G. (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (p. 27-51). São Paulo, SP: Thomson.
- Rey, F. G. (2010). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Silva, V. (2014). *A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social*. Brasília, DF: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Recuperado de [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17792/1/2014\\_VirginiaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17792/1/2014_VirginiaSilva.pdf)