

JULIA CANDIDO DIAS NOGUEIRA

**EIXOS DE INTERESSE COMO ESTRATÉGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM
AUTISMO**

**ALEFENAS/MG
2019**

JULIA CANDIDO DIAS NOGUEIRA

**EIXOS DE INTERESSE COMO ESTRATÉGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM
AUTISMO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú.

**ALFENAS/MG
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Nogueira, Julia Candido Dias

N778e Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo / Julia Candido Dias Nogueira. -- Alfenas/MG, 2019. 109 f.: il. --

Orientador: Sílvia Ester Orrú
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019
Bibliografia.

1. Eixos de Interesse. 2. Educação inclusiva 3. Inclusão. 4. Autismo.
5. Estratégias Inovadoras. I. Sílvia Ester Orrú. II. Título.

CDD-370.1

JULIA CANDIDO DIAS NOGUEIRA

**“EIXOS DE INTERESSE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM AUTISMO”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 26/9/2019

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Sílvia Ester Orrú

Prof. Dr. Ronny Francy Campos
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais – PUC-MG

Assinatura: Ronny Francy Campos

Profa. Dra. Cláudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: Cláudia Gomes

Dedico esta dissertação à minha mãezinha, Janarina, que me ensinou que a maior conquista de uma mulher é sua independência e o melhor caminho para esta é sua educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de infinito amor e bondade que me criou e guia meus passos. Ainda tenho tanto a aprender e a cada passo, a cada nova etapa de minha vida, tenho mais certeza de sua presença, toda a Glória é para Ele.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú, pela confiança, dedicação e paciência, obrigada por tanto. A cada correção, a cada novo conhecimento que compartilha, sempre vem acompanhado com uma pitada de amor e carinho.

À Universidade Federal de Alfenas, instituição pública e gratuita, na qual me graduei, contando por muito tempo com auxílio de bolsas, e agora concluo meu mestrado. São estas oportunidades, que há poucos anos não eram nem mesmo consideradas, em que acreditamos e defendemos. Por isso, este trabalho também é fruto do investimento público em seus estudantes.

À Profa. Dra. Cláudia Gomes que me acompanha desde a graduação e ao Prof. Dr. Ronny Francy Campos, por aceitarem compor e contribuírem com suas observações em minha banca de qualificação e em minha defesa de mestrado.

À minha mãezinha, Jane, “minha lindinha”. Entrou no campo da educação para conseguir me educar, formou-se pedagoga aos 50 anos e neste caminho me apresentou esta linda e complexa profissão que hoje também é a minha.

Aos meus avós, Leida e José, que, mesmo com pouco estudo, ensinam-me tanto sobre a vida, sobre o amor e a humildade, e me mobilizam a oferecer o meu melhor em tudo o que escolho fazer.

À minha avó, Maria Angélica (*in memoriam*), que foi, com toda certeza, um exemplo de professora e gestora. Espero que esteja bem e feliz com quem estou me tornando.

A todos os professores e demais profissionais da educação que tiverem acesso a esta pesquisa, se chegaram até ela, é porque estão inclinados a refletir, o que já é um grande passo. Espero que essas linhas possam contribuir positivamente para a reflexão de sua prática.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por isso agradeço também a esta instituição.

Aos amigos que ganhei ao ingressar no mestrado, Reginaldo e Luciana, pelas trocas e construções coletivas. Vocês foram um presente que a pós graduação colocou em minha vida.

Grata também a todos os alunos, ex-alunos e suas famílias que se dispuseram a participar desta pesquisa. Quanta força e quanta luta vocês tiveram e ainda têm em seu cotidiano. Obrigada por compartilharem um pouco de suas experiências para esta pesquisa. Espero que tenha conseguido transmitir um pouco de minhas vivências e significações neste trabalho.

RESUMO

Trabalhar em uma perspectiva pedagógica inovadora e inclusiva demanda uma reestruturação nas formas de pensar e agir vigentes na pedagogia tradicional. Trata-se de fazer com o outro na construção do conhecimento e reconhecer todos como aprendizes capazes neste processo. Por muito tempo foi a voz dos profissionais da educação que teve maior atenção na educação de pessoas com autismo, trazendo grandes contribuições para a área. No entanto, nesta pesquisa, buscamos ouvir o outro lado, lançando como objetivo: caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de pessoas com autismo. Este estudo contou com a participação de 10 pessoas diagnosticadas com autismo ou que se reconheceram dentro do espectro, sendo, estes, alunos e ex-alunos do contexto escolar e universitário. Para acessar um tema tão pessoal da vida dos participantes, utilizamos os pressupostos da Epistemologia Qualitativa. A construção das informações ocorreu no segundo semestre de 2018 e possibilitou o levantamento dos pré-indicadores, a sistematização dos indicadores e a construção dos núcleos de significação, sendo eles: o social no processo inclusivo, contendo os indicadores Preconceito, Integração escolar, Família como elo motivador e Mobilização para superação das adversidades. O segundo núcleo, Significações das experiências com o modelo tradicional, com os indicadores: Modelos conservadores e mecanismos de exclusão e diagnóstico e, para o terceiro núcleo, Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas, os indicadores: Estilos de aprendizagem, Eixos de interesse e recursos e suportes. Como considerações finais pudemos evidenciar que a dificuldade de inclusão transcende os muros da escola, de modo que a sociedade não está munida de conhecimento e de tolerância para lidar com a diferença. Neste contexto, o diagnóstico, por vezes, tem sido um instrumento para que a sociedade aponte as incapacidades dos sujeitos. No entanto, alguns profissionais e familiares formaram uma rede de apoio que mobilizaram estes sujeitos para continuarem acreditando na educação. Aqueles profissionais que fizeram o processo educativo dos participantes mais significativo e prazeroso, foram também aqueles que valorizaram o que eles tinham de melhor e usaram disso como instrumento de encorajamento para estes. Por fim, evidenciou-se que utilizar dos eixos de interesses do aluno para iniciar a construção de um novo conhecimento e potencializar o processo de ensino e aprendizagem se mostrou como uma possibilidade educativa inovadora e significativa para os participantes desta pesquisa, valorizando suas potencialidades para a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Eixos de Interesse; Educação inclusiva; Inclusão; Autismo, Estratégias Inovadoras.

ABSTRACT

Working in an innovative and inclusive pedagogical perspective demands a restructuring in the ways of thinking and acting that prevail in traditional pedagogy. It is about doing with the other in building knowledge and recognizing everyone as capable learners in this process. For a long time, it was the voice of education professionals who had greater attention in the education of people with autism, bringing great contributions to the area. However, in this research, we seek to listen to the other side, aiming to characterize pedagogical strategies and teaching supports, aligned with innovative and inclusive educational methods from the perspective of students with autism. This study counted on the participation of 10 people diagnosed with autism or who were recognized within the spectrum, being these, students and alumni of the school and university context. To access such a personal theme of participants' lives, we use the assumptions of Qualitative Epistemology. Information construction took place in the second half of 2018 and enabled the pre-indicators to be surveyed, the systematization of the indicators and the construction of meaning cores, such as: The social in the inclusive process, containing the indicators, Preconception, School Integration, Family as a motivating link and Mobilization to overcome adversity. The second core, Meanings of experiences with the traditional model, with the indicators: Conservative models and mechanisms of exclusion and diagnosis and, for the third core, Considerations on innovative and significant possibilities, indicators: Learning styles, Axes of interest and resources and supports. As final considerations we could show that the difficulty of social inclusion transcends the school walls, so that society in general is not equipped with knowledge and tolerance to deal with difference. In this context, diagnosis has sometimes been an instrument for society point out the inability of the subjects. However, some professionals and families formed a support network that mobilized these subjects to continue believing in education. Those professionals who made the educational process of the participants more meaningful and enjoyable were also those who valued what they had the best and used it as an instrument of encouragement for them. Finally, it was evidenced that using the axes of student interests to initiate the construction of a new knowledge and to potentiate the teaching and learning process was shown as the innovative and meaningful educational possibility for the participants of this research, valuing its potentialities in the collective construction of knowledge.

Keywords: Axes of Interest; Inclusive education; Inclusion; Autism, Innovative Strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das Políticas inclusivas nacionais e internacionais.....	24
Quadro 2 – Grupo 1 – Participantes com Ensino Fundamental.....	49
Quadro 3 – Grupo 2 – Participantes com Ensino Médio.....	49
Quadro 4 – Grupo 3 – Participantes com Ensino Superior Incompleto.....	50
Quadro 5 – Grupo 4 – Participantes com Ensino Superior Completo.....	51
Quadro 6 – Relação indicadores de sentido e núcleos de significação.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA	- Transtorno do Espectro Autista
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DSM V	- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5. ^a edição
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
CID 10	- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DSM IV	- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4. ^a edição
APA	- Associação Americana de Psicologia
FPS	- Funções Psicológicas Superiores
ZDR	- Zona de Desenvolvimento Real
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDBT	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
MG	- Minas Gerais
SP	- São Paulo
ES	- Espírito Santo
PA	- Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	HISTÓRICO DA INCLUSÃO PARA APRENDIZES COM AUTISMO.....	19
3	A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	30
3.1	A caracterização o sujeito para além do diagnóstico.....	33
4	POSSIBILIDADES PARA A REELABORAÇÃO DAS RELAÇÕES E ESTRATÉGIAS POSTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	37
4.1	A compreensão do sujeito com autismo como aprendiz.....	40
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
5.1	Cenário da Pesquisa.....	47
5.2	Participantes da Pesquisa.....	48
5.3	Instrumentos para construção das informações.....	52
5.4	Plano de análise das informações produzidas.....	52
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	55
6.1	O social no processo inclusivo.....	55
6.2	Significações das experiências com o modelo tradicional.....	66
6.3	Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas.....	76
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93
	ANEXOS.....	99
	ANEXO I - Declaração de Originalidade.....	99
	ANEXO II – Aprovação pelo comitê de ética.....	100
	APÊNDICES.....	101
	APÊNDICE I - Roteiro de discussão.....	101

APÊNDICE II - Assentimento Esclarecido para menores.....	104
APÊNDICE III - Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e/ou responsáveis.....	106
APÊNDICE IV - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	108

1 INTRODUÇÃO

Quando era mais jovem e ainda nem sabia ao certo qual seria minha escolha profissional, gostava de usar minhas férias para acompanhar minha mãe na creche em que ela trabalhava. Ajudava a cuidar dos bebês, com os quais passei muitas tardes brincando. Somente mais tarde fui entender que, com muito estudo e dedicação, podia fazer daquela a minha profissão, mas mal sabia eu que o propósito que a vida havia reservado para mim na área da educação era ainda melhor.

Ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal de Alfenas em 2014 e, no ano de 2015, tive minha primeira experiência profissional na área da educação. Fui chamada para trabalhar como professora de apoio de um menino de 7 anos, diagnosticado com Autismo. Nunca antes tinha estudado sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), não conhecia até então ninguém que apresentasse este diagnóstico e ainda não havia cursado as disciplinas de educação inclusiva na faculdade. Assim, para que conseguisse me sustentar na faculdade e não prejudicar o aluno, comecei a aprender no dia a dia quem era este, suas potencialidades e suas dificuldades. Pesquisei muito, errei muito e, até hoje estou aprendendo cada dia um pouco mais (não sei se há uma linha de chegada).

Depois deste emprego apareceram em minha vida outras oportunidades de trabalhar com a educação inclusiva. Neste percurso conheci muitos profissionais que estavam anos à minha frente em experiência e ainda tinham muitas dúvidas de como trabalhar de uma maneira inclusiva em sala, dúvidas estas que eu não sabia também responder. Conheci professores que, mesmo com estas dúvidas e condições não tão favoráveis, faziam um trabalho incrível e outros também que não tinham esta preocupação. Cada vez mais eu tinha certeza de que o que eu sabia em termos de educação e sobre o autismo não era nem metade do que eu precisava e do que eu gostaria de saber para exercer minha profissão.

Algo que talvez nem eu mesma saiba explicar exatamente o que é, na minha primeira experiência profissional e com o autismo me encantou e me fez entender que era isto que eu queria estudar. A complexidade dos sujeitos, a diversidade das aprendizagens, são desafios que me fascinam e me fazem perceber que a menina de 18 anos pouco sabia que encontraria na profissão a experiência de trabalhar e estudar com amor, com trocas, com significações únicas e particulares.

Em 2018 me formei pedagoga com um trabalho de conclusão de curso sobre formação de professores e sua preparação para trabalhar com alunos com autismo em escolas regulares.

Nesta pesquisa foi possível concluir que a inclusão, tanto na teoria quanto na prática,

era um assunto que gerava dúvidas aos participantes ainda em formação. Muitos não conheciam as políticas ou mesmo o Autismo. Percebi que muitas das dúvidas dos participantes da minha pesquisa de TCC eram também as minhas dúvidas e, a maioria delas, se resumiam em: Como fazer ou por onde eu começo? Logo em seguida ingressei no mestrado em educação e dei continuidade a esta pesquisa com o olhar pelo outro lado do prisma: o do aluno. Certamente esta pesquisa não encerra minha constante busca por respostas, pois novas questões ainda se formam e isto é inerente à profissão que escolhi, mas responde a muitas outras que colecionei neste início da minha vida profissional.

Vistas estas inquietações e um pouco da minha trajetória até aqui, pretendemos, por meio desta pesquisa, atentar para estratégias facilitadoras para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das experiências de 10 alunos e/ou ex-alunos com autismo, em instituições de ensino da educação básica ou do ensino superior.

Assim, em seus relatos, buscamos meios e inspirações de como o aprendizado pode ocorrer de forma mais significada e prazerosa, lembrando sempre que, considerando as individualidades dos sujeitos, as formas de aprendizagem podem variar infinitas vezes. O que expomos aqui não são trajetórias rígidas sobre aprendizagem, mas expressões de abordagens que efetivamente funcionaram, ou não, para alguns ou todos os participantes desta pesquisa e que podem refletir ações mais favoráveis ao desenvolvimento com outros alunos.

As pessoas com autismo nem sempre estiveram inseridas no ambiente escolar e por muito tempo foram segregadas em instituições diferenciadas. Para a garantia do direito a educação para todos, uma longa trajetória legislativa se fez. Nacionalmente, isto pode ser percebido desde 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em parâmetro internacional, outras medidas também foram formuladas a fim de encontrar uma proposta efetiva, tais como Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Washington (1999) e a Convenção de Guatemala (1999).

Após estes, muitos outros instrumentos legais para a garantia da educação foram pensados e não há dúvidas sobre a relevância destes documentos como alicerce para que uma escola e universidade mais democrática e inclusiva se formasse. Tais documentos contribuíram para a formação de uma alavanca para o crescimento do número de matrículas nas escolas de todo o país (ORRÚ; SIQUELLI, 2012).

No entanto, ainda que estes documentos viabilizam 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 (ORRÚ, 2017).

Assim, o que encontramos hoje no cotidiano escolar e universitário é ainda, por vezes, um sistema caracterizado por Mantoan como “de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20). Concordamos com a autora quando afirma que a inclusão demanda uma mudança do atual paradigma educacional, que há algum tempo já se mostra esgotado. Acrescenta ainda que um novo paradigma, cada vez mais influenciado pelas novas conexões e redes de comunicação cada vez mais ágeis, se põe a compreender a diversidade humana como condição primeira para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2003).

Desse modo, ainda há hoje muitos obstáculos para a inclusão destes sujeitos no ensino regular, sejam eles de caráter físico, estrutural ou subjetivo (SASSAKI, 2009). Mas, ainda que estas barreiras continuem postas no cenário atual, há quem transgrida esses entraves. Por isso, é possível notar, com base na últimas pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), um crescente aumento no número de matrículas na educação superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que nos mostra um grande avanço em relação à conquista de um espaço que lhes é de direito, além do rompimento de paradigmas excludentes por estes indivíduos.

Para que estes números não se caracterizem apenas por estatísticas mas se qualifiquem em qualidade educacional real no cotidiano dos estudantes é urgente uma nova abordagem pedagógica que rompa com este sistema homogêneo e leve em consideração as individualidades dos sujeitos, seus desejos e interesses. São estas pessoas, com histórias de dificuldades e superações, que buscamos ouvir nesta pesquisa.

Por isto, este estudo se justifica em três esferas: científica, social e política.

A primeira importância que motiva esta pesquisa é de caráter científico, ao passo que este estudo pretende aliar o conhecimento empírico dos participantes às contribuições de grandes nomes da área da inclusão e inclusão de autistas, a fim de avançarmos nas pesquisas neste campo de estudo, com alcance não só para pesquisadores, mas também para o conhecimento da comunidade em geral.

Ressaltamos que, em pesquisa a sites acadêmicos, tal como Google Acadêmico, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDBT (Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), a partir dos descritores autismo, metodologias inovadoras, práticas inovadoras e práticas inclusivas, não encontramos nenhuma pesquisa realizada junto a jovens e adultos com autismo, a partir de suas próprias vivências, bem como a partir de suas próprias vozes. Neste sentido, acreditamos que este estudo e pesquisa contribui com um avanço à ciência da educação.

Uma outra justificativa deste trabalho encontra-se no contexto social. Por meio da disseminação do conhecimento acerca de estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno com autismo, acreditamos ser possível a colaboração para a formação de profissionais da educação, de familiares da pessoa com autismo, bem como de outras pessoas envolvidas com o tema, a fim de repensar o entendimento sobre esse sujeito, bem como de avançar em novas maneiras de favorecer sua aprendizagem, valorizando seu potencial a partir de seu eixo de interesse.

Esta pesquisa também se justifica pelo caráter político, em referência ao inciso VIII do art. 2º da lei n 12.764 (BRASIL, 2012), o qual coloca em pauta o incentivo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

Dito isto, definimos, portanto, como **objetivo geral**: Caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de pessoas com autismo.

E como **objetivos específicos**:

- Compreender as experiências presentes e derivadas do processo educacional.
- Levantar os métodos e mecanismos de exclusão que não são favoráveis ao processo de aprendizagem da pessoa com autismo.
- Identificar como os eixos de interesse podem se caracterizar como estratégia para o ensino e aprendizagem, a partir de relatos de pessoas com autismo.

A fim de concretizarmos nossos objetivos com amparo teórico-conceitual, dividimos este trabalho em três capítulos teóricos. O primeiro deles, intitulado “Histórico da inclusão para aprendizes com autismo”, no qual destacamos a trajetória legislativa a nível nacional e internacional que caminhou para o que temos hoje em termos de garantia do direito à educação, abrindo para discussão as limitações na aplicação de uma garantia à educação efetivamente para todos.

Assim, no segundo capítulo teórico, “A construção social do transtorno do espectro autista”, discorremos sobre os nossos participantes, em uma perspectiva crítica à confiabilidade excessiva no diagnóstico médico para definição da identidade do sujeito, levando em consideração a formação de sujeitos singulares que fogem aos padrões médicos e sociais, apresentando dúvidas, anseios, medos, preferências, entre outros aspectos da constituição de sua personalidade, que não o limitam como aprendizes.

Com esta discussão posta no capítulo anterior, partimos para o terceiro capítulo teórico, “Possibilidades para a reelaboração das estratégias e relações postas no contexto educacional”, a fim de trazermos de maneira mais aprofundada as dificuldades postas no contexto educacional para a realização da educação inclusiva, apresentando uma discussão sobre as micro relações cotidianas e como estas intervêm no processo educativo inclusivo. Neste capítulo, lançamos mão também de estratégias que venham a facilitar o processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva inclusiva e significada para os sujeitos.

Após as discussões postas nos capítulos teóricos, avançamos para a exposição da metodologia que guiou a construção deste projeto, orientada pela Epistemologia Qualitativa de González Rey, em um processo dialógico com os participantes para a construção das informações, respaldado por um roteiro de discussões.

Após estes tópicos, inicia-se a análise das informações produzidas através das conversações com os participantes, orientada pelos autores de referência discutidos durante os capítulos teóricos. Estas são analisadas por meio de três núcleos de significação intitulados: “O social no processo inclusivo”, “Significações das experiências com o modelo tradicional” e “Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas”.

Por meio desses núcleos de análise, articulados com nossos autores de referência, chegamos às nossas conclusões sobre os dados apresentados e como eles respondem aos nossos objetivos.

Ao final também são descritas as referências utilizadas para a realização do estudo. Apresentamos, em anexo, os Termos de compromisso e o Roteiro de discussão utilizados na coleta de informações desta pesquisa, bem como a declaração de originalidade e a aprovação do Comitê de Ética para esta.

2 HISTÓRICO DA INCLUSÃO PARA APRENDIZES COM AUTISMO

É relativamente recente o direito de acesso e permanência aos diversos setores sociais, incluso a escola, para todas as pessoas. No entanto, pessoas que antes eram institucionalizadas, hoje estão cada vez mais conquistando seu espaço e chegando ao nível superior de formação, conforme indica o último censo escolar do 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 brasileira (INEP, 2016).

Nota-se, portanto, que uma nova perspectiva vem alterando o modelos social e escolar altamente excludente que se encontravam há alguns anos. Desta maneira, nada mais justo que verificar o que está funcionando – assim como o que não está – no espaço escolar, no intuito de potencializar o uso destas práticas humanizadas e inclusivas no cotidiano das escolas e contribuir com que estes números de acesso cresçam cada vez mais e se qualifiquem também em condições de permanência para estes alunos

Para discorrer a respeito destes sujeitos e das possibilidades de estratégias para sua aprendizagem, antes é necessário compreender acerca do processo histórico e filosófico do paradigma da inclusão presente no Brasil, que possibilitou que estas pessoas acessassem o ensino regular.

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”. Mais adiante, no art. 208 inciso I, qualifica como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, dando brecha para o atendimento “preferencial” na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012, p. 121-122).

Entretanto, conforme análise de Fávero (2004), este “todos” não se refere, historicamente, a “todos os seres humanos”, mas sim todos de uma classe específica, classe esta que mulheres e negros, por exemplo, por muito tempo não foram contemplados (FÁVERO, 2004).

A autora compreende, no entanto, que a 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).

No ano 1989 é, então, sancionada a lei nº 7.853, a qual dispõe em seu art. 1º, principalmente, sobre a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa, seja em espaços públicos ou privados. Além disso, atenta para a reabilitação dos profissionais a nível de diplomação e currículo e afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989).

Juntamente ao movimento político brasileiro para a inclusão de pessoas com deficiência, em especial no âmbito escolar, o cenário mundial também dialoga há algum tempo a fim de atingir a meta de educação para todos. Este movimento ganha força em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a qual, em lembrança à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), define como objetivos: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Ampliar o enfoque, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais e dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Concentrar a atenção na aprendizagem; Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, dentre outros.

Ainda em 1990, no contexto nacional, é sancionada a lei nº 8.069, intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece, dentre outros pormenores, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Mais tarde, o cenário brasileiro reforça este entrave político para a inclusão de alunos com deficiência com a Política Nacional de Educação Especial (1994), ao limitar o acesso às classes regulares àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Com isto, restringe-se o padrão de aluno brasileiro para escolas regulares a um padrão homogêneo esperado de sujeito, viabilizando ações de exclusão a alunos que fogem a este padrão.

No ano de 1994 as discussões sobre a educação no contexto internacional ganham força na Conferência Mundial em Educação Especial, organizada na Espanha. Nela, revela-se uma preocupação com a temática ao gerar a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), afirmando a importância da educação para todos e “reconhecendo a necessidade e urgência

do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) fica estabelecido, em seu capítulo V sobre a educação especial, que o atendimento a portadores de necessidades especiais será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, considerando esta como uma “modalidade de educação escolar”, alterando, ainda que minimamente, os retrocessos da última política, o que seria alterado anos depois com o decreto nº 3.298 (BRASIL, 1996).

Fávero (2004) nos mostra que o atendimento educacional especializado ou mesmo a escola especial têm importância complementar para o sujeito, mas não substituem o caráter da escola regular, de forma que,

Parece muito plausível [A escola especial ter o mesmo caráter: atendimento à parte, pelo tempo necessário], mas na prática implica exclusão e ofensa a direitos fundamentais na medida em que não há motivo para impedir a convivência de pessoas portadoras de deficiência com outras sem tais limitações. Ao contrário, há razões de sobra para lhes proporcionar essa convivência, embora difícil num primeiro momento, mas imprescindível para a superação dos desafios que todos enfrentarão em sociedade (FÁVERO, 2004, p. 31).

Mais tarde, com a Convenção de Guatemala (BRASIL, 1999), fica determinado como objetivo entre os participantes “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Garante ainda a tomada de “medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade”, garantindo assim o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

No mesmo ano, é aprovada, em Londres, a Carta do Terceiro Milênio (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999), reconhecendo que os direitos humanos básicos ainda são negados a boa parte da população. Afirma, portanto, que neste novo tempo a meta de todas as nações deveria ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida.

Assim, a Carta para o Terceiro Milênio (REHABILITATION INTERNATIONAL, 1999) é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a

implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais.

Ainda em 1999, no encontro para discutir Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio, os 50 países que dele participaram comprometem-se com a continuidade e a promoção de Vida independente e a expansão da Filosofia de Vida Independente, por meio de ações como: promoção de uma ampla legislação sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência e incentivação de políticas públicas que garantissem, através da educação inclusiva, comunicação, moradia acessível e disponível, transporte, cuidados com saúde, meio ambiente sem barreiras e tecnologia assistiva, em cada país; ação local, nacional e internacionalmente para promover vida independente; promoção de programas de intercâmbio e oportunidades de treinamento, construção de parcerias com organizações internacionais que tratem da questão da deficiência; influência de governos, corporações financeiras, agências de desenvolvimento e programas externos de assistência para o desenvolvimento, com o objetivo de incluir os objetivos e a filosofia do movimento de Vida Independente em suas ações, exploração de todas as possibilidades para realizar e acompanhar a realização de conferências internacionais em bases regulares e em diferentes línguas, dentre outras medidas visando a inclusão e a vida independente de pessoas com deficiências (ONU, 1999).

Enquanto isso, é aprovado no Brasil o decreto nº 3.298, anteriormente citado, que regulamenta esta última, reafirmando como dever dos órgãos e entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo, por exemplo, os direitos à educação (BRASIL, 1999).

O mesmo documento trata em sua sessão II acerca do acesso à educação, contemplando que os serviços de educação especial deveriam ser ofertados nas instituições de ensino público ou privado, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder garantir as necessidades e o bem-estar do aluno (BRASIL, 1999).

Isto proporcionou uma grande abertura para as ações excludentes serem justificadas legalmente e que ocorrem até os dias de hoje, de forma que, como alerta Fávero (2004), ninguém nega diretamente às pessoas o direito à educação. É recorrente, no entanto, diante das dificuldades práticas que o atendimento à diversidade pressupõe, alegarem que, por uma preocupação com o próprio bem do aluno, o direito estaria garantido se elas fossem educadas em outro espaço, em ambientes especializados (FÁVERO, 2004).

Em 2001, novamente é marcado um obstáculo nos direitos de todos a educação, quando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) configuram a educação especial como sendo um processo educacional de recursos e processos educacionais especiais com o fim de apoiar ou, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, enfraquecendo assim, ainda mais, o que traz até então como educação inclusiva (BRASIL, 2001).

No mesmo ano, é aprovado o Plano Nacional de Educação, referido pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Nele fica definido o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, integrando essas pessoas em todas as áreas da sociedade e garantindo o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares, salvo quando exigirem outros tipos de atendimento (BRASIL, 2001).

Em abril de 2007 é promulgado o decreto nº 6.094 que determina o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerando a família e a comunidade como agentes ativos para a conquista destas metas e almejando garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a “inclusão educacional” nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), inclui-se como público alvo das políticas públicas para o acesso e permanência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Em agosto do ano seguinte, o decreto nº 6.949, compromete-se, dentro outros aspectos à conscientização de toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e o fomento ao respeito pelos direitos e pela dignidade destas pessoas, além do combate aos estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

O mesmo assume, ainda como objetivos em seu art. 24 sobre a educação, o apoio às pessoas com deficiência no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, bem como medidas de apoio individualizadas e efetivas, adotadas em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Em 2011, com o decreto 7.611, ficam estabelecidos, dentre os objetivos do atendimento educacional especializado, a promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, a garantia da transversalidade das ações da

educação especial no ensino regular, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Em complemento ao documento de 2008, anteriormente citado, o decreto configura ainda que o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2011).

Em 2012, é sancionada no Brasil a lei nº 12.764, garantindo que autistas tenham os mesmos direitos de pessoas com outras deficiências, reforçando ainda mais o seu direito à inclusão nas escolas regulares (BRASIL, 2012).

Em julho de 2015 é instituída a lei nº 13.146, que reafirma os direitos assegurados nos últimos anos, salvo retrocessos. Denominada Estatuto da Pessoa com deficiência, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Fica estabelecido em seu art. 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Temos, portanto, conforme indicado no Quadro 1, as seguintes políticas que se propõem a pensar a educação de uma maneira mais inclusiva:

Quadro 1 – Relação das Políticas inclusivas nacionais e internacionais.

(continua)

Ano	Contexto Nacional	Contexto Internacional
1948		Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH
1988	Constituição Federal de 1988	--
1989	Lei nº 7.853 - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)	--
1990	Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Declaração Mundial de Educação para Todos

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 1 – Relação das Políticas inclusivas nacionais e internacionais.
(conclusão)

Ano	Contexto Nacional	Contexto Internacional
1994	Política Nacional de Educação Especial	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	--
1999		Declaração de Washington; Convenção de Guatemala; Carta do Terceiro Milênio.
2001	Lei nº 10.172 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Plano Nacional de Educação.	Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão.
2006		Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)
2007	Decreto nº 6.094 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	--
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	--
2009	Decreto nº 6.949	--
2011	Decreto 7.611	--
2012	Lei nº 12.764	--
2015	Lei nº 13.146 - Estatuto da Pessoa com deficiência.	--

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que o acesso de todos à educação seja assegurado pelas leis e decretos acima discutidos, a qualidade de permanência e segmento destes sujeitos ainda encontra-se em um processo de construção. As leis e políticas públicas inclusivas ainda que tenham contribuído significativamente para a democratização do 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 educacional e acadêmico (ORRÚ, 2017), de tal forma que,

As brechas de termos existentes nas leis, tais como “preferencialmente” deram e dão margem para que mecanismos de exclusão sejam rotineiramente utilizados para excluir algum aluno da escola de ensino comum, ou então, pseudualizar a inclusão a partir de propostas de integração do aluno com deficiência que ora o mobilizam para as alas de ensino especial, ora para instituições especializadas, ora para salas de ensino comum (ORRÚ, 2017, p. 41).

Deste modo, as políticas inclusivas se projetam em um campo maior, ao passo que a educação do cotidiano, nas escolas e universidades públicas do país, encontra-se em uma “inclusão menor”. Leia-se menor não no sentido de inferior, mas na educação que se faz todos os dias nos mais diversos espaços em que a aprendizagem acontece, independente do plano político maior. Esta educação do cotidiano tem sido feita, muitas vezes, de forma isolada e pontual por aqueles que vivem os princípios da inclusão (ORRÚ, 2017).

Por isso, é importante lembrar que, para que ações mais inclusivas se destaquem, outras questões para além das políticas públicas precisam ser pensadas, tais como profissionais preparados, ambientes adequados, estratégias pedagógicas que permitam que os alunos se reconheçam nos conteúdos, avancem, se formem e, principalmente, a motivação dos profissionais em sair da zona de conforto. Assim,

A inclusão como problema fundamental faz conexão com a probidade nas políticas afirmativas de educação, bem como exige a honradez das escolas não possibilitando haver fraudes em seu processo, uma vez que ela não existe isoladamente, pois seu movimento nunca é pra fora, ademais, para dentro. [...] Cria o embate dentro do espaço escolar em resistência as políticas maiores do plano coletivo que anulam as pelepas que a comunidade escolar necessita encarar para saírem da mesmice e reinventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora (ORRÚ, 2017, p. 46).

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, que eleva o número de alunos e não volta o olhar para a qualidade de permanência dos grupos sociais marginalizados dentro de um espaço escolar não pensado para eles. Desta maneira,

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 todos, a exclusão, já tão arraigada na sociedade, chega àqueles que não se adequam a um modelo esperado de aluno. A exclusão no sistema escolar ocorre, grande parte das 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 receber este aluno (ORRÚ, 2017).

Neste sistema nem sempre a exclusão é obrigatoriamente acompanhada do “não”, pelo contrário, como citado acima, esta é, por vezes, velada. Algo que Foucault (2014) discute em seus estudos sobre as micro relações de poder e fica muito palpável quando nos voltamos para o contexto educacional, em especial o contexto inclusivo. É o esquema sutil das relações de poder e como ele se constrói nas pequenas ações cotidianas (FOUCAULT, 2014)¹.

Todo aquele que difere do padrão esperado é alvo dos discursos de “verdade”, que aliados às brechas políticas faz com que o aluno com autismo e sua família sejam convencidos de que aquele não é o seu espaço ou passem por situações de pseudo-inclusão (ORRÚ, 2017). Assim, aos poucos, quando não estão bem instruídos e/ou cientes de seus direitos, são convencidos a não permanecerem naquele espaço que lhes pertence e que deveria estar apto a recebê-los, materializando-se em barreiras atitudinais pró-exclusão (ORRÚ, 2016).

Independente das vias em que a exclusão se estabelece são sempre cruéis com quem luta pelo direito e pelo respeito à diversidade. Pensando nisso, é possível concordar com Orrú (2017), quando esta diz que

A inclusão em seu decoro importuna a comunidade escolar a re-ver, re-pensar, re-criar suas formas de ser para abandonar sua estrutura organizacional perversa e excludente. Ela reclama novos modos de promover a aprendizagem para a turma toda em espaços comuns a todos, a partir de seus eixos de interesse e seus potenciais (ORRÚ, 2017, p. 48).

Por isso, Fávero traz que o conceito de educação alinhado com o de uma revolução no meio educacional, compreendendo que,

Revolução é qualquer grande transformação social e política suscetível de substituir as instituições e relações sociais anteriores e de iniciar novas relações de poder e de autoridade. A educação inclusiva é uma revolução, pois ela implica uma grande transformação dos ambientes educacionais, transformação extremamente benéfica para todos os educandos. Apesar de

¹ Foucault em sua obra *Microfísica do Poder* (2014) expõe que o poder não é diretamente relacionado à repressão e à força do “não”, ao contrário, esta é uma ideia classificada pelo autor como muito restrita para o significado de poder, que, para ser melhor aceito, produz um discurso de convencimento que induz o outro a acreditar em sua “verdade”.

ser inegável que a educação “é um direito do homem”, infelizmente, o que temos visto na prática, na maioria das escolas, é que é um direito do homem que acompanha a turma, do aluno que não apresenta nenhum tipo de necessidade mais específica. Se isso ocorrer, é convidado a procurar outro local “preparado” para “aquela” necessidade e, se não encontrar, deve ter paciência (FÁVERO, 2004, p. 32).

Por vezes, felizmente, há profissionais e alunos que escolhem, todos os dias, fazer da educação um caminho de possibilidades, reinvenções e resistências. Junto a estes, há também pessoas que escolhem todos os dias usar das dificuldades como motivadores para a luta contra o preconceito e a exclusão. Não por acaso, os últimos dados das Notas Estatísticas do Censo Escolar (INEP, 2016), citados na introdução deste capítulo, mostraram também que 57,8% das escolas brasileiras tem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados em classes regulares de educação básica, sendo as regiões Nordeste e Norte aquelas que se destacam em números de matrículas. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%, demonstrando, portanto, um significativo crescimento no número de matrículas destes alunos que, anos atrás, não eram nem encontrados nas escolas regulares – vide as políticas apresentadas nas linhas acima.

No entanto, quando observamos o número de matrículas no ensino superior, apenas 0,45% das matrículas são preenchidas por estes alunos (MEC, 2016). Ainda que haja um aumento considerável de matrículas neste nível de ensino nos últimos anos, somente uma pequena parcela que alcança essa modalidade de ensino. Não podemos esquecer que por trás destes números há pessoas que vão até a instituição, enfrentam uma sala de aula, colegas, professores, recursos físicos, estruturais e muitos outros aspectos que são desafiadores para sua permanência e nem sempre estão preparados para recebê-los. De acordo com Orrú (2019, p. 673),

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017 (BRASIL, 2018), o número de matrículas de alunos com deficiência foi de 827.243, com um salto de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Nesse conjunto de pessoas, incluem-se aquelas com TEA. Em 2015, no Ensino Médio, foram registradas 7,3% de matrículas de alunos com Autismo infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância (INSTITUTO UNIBANCO, 2016), categorias integrantes do diagnóstico de TGD (APA, 1994). Como referência, vale dizer que, segundo dados da EAG (2017), no ano de 2015, adultos entre 25 e 64 anos, não tinham acesso ao Ensino Médio e cerca de 17% não tinham concluído a educação básica, sendo que somente 15% dos estudantes entre 25 e 34 anos cursavam o ensino superior. Em 2011, pela primeira vez, foram incluídas as categorias de Autismo infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013). Assim, com relação à permanência

do aluno com TEA na educação básica e sua transição para o ensino superior, percebe-se que esta vem acontecendo de forma contínua, mesmo que de maneira discreta, pois segundo Goessler (2014) em 2011 havia 137 alunos e em 2012, 300 alunos matriculados no ensino superior nas categorias supracitadas. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2015, 442 alunos com TEA estavam matriculados em cursos de graduação, já no Censo de 2016 (BRASIL, 2017a), constavam 591 estudantes com o diagnóstico em cursos de graduação no Brasil. [...] Este número diz respeito àqueles que se autodeclararam com os respectivos diagnósticos. Entretanto, supõe-se que o número de matriculados com TEA deva ser maior, visto que algumas pessoas preferem não informar o diagnóstico com receio de sofrerem estigmas e preconceitos ou mesmo, por desconhecem que possuem essa singularidade, mesmo já estando na idade adulta (RÉVIL, 2012; CZELUSNIAK, 2013; KELTER, 2014; BBC, 2018).

Por isso entendemos que não bastam determinações legais que garantam o acesso, mas também de outras medidas estruturais e atitudinais que favoreçam a permanência e segmento destes nos diferentes níveis de ensino para que assim a inclusão se efetive, consequentemente os níveis de evasão decresçam e assim possam adentrar, posteriormente, ao mundo do trabalho. Neste sentido, conhecer as pessoas e suas singularidades é o primeiro passo, tendo como premissa uma escuta sensível para com estes sujeitos e a experiência que carregam, deixando de lado um movimento reducionista do potencial do aluno e de tendências segregadoras (ORRÚ, 2016).

Entendendo que um dos diagnósticos contemplados para a garantia de direitos à educação nas políticas acima é o de autismo, no capítulo seguinte procuramos explicar o que é o autismo, sua complexidade, causas e tratamentos. Para além disso, direcionamos nossas discussões com um olhar para o sujeito autista na sua integridade, algo muito além de padrões médicos e sociais restritivos, compreendendo este como capaz de aprender e se desenvolver em diversos aspectos.

3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em 1943, Léo Kanner iniciava seus estudos sobre o que hoje é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na época intitulado “Distúrbios autísticos de contato afetivo”, referia-se às especificidades de 11 crianças observadas por Kanner (1943) que apresentavam uma série de comportamentos e estereotípias, além de uma certa dificuldade nas interações sociais destas (ORRU, 2016). Kanner foi um dos pioneiros nos estudos voltados ao transtorno, mas, após ele, muito se avançou no que diz respeito a este transtorno e outros nomes se dedicaram à pensá-la.

No Brasil, por necessidade de se classificar pessoas com características semelhantes em um mesmo grupo, leva-se em consideração os critérios médicos de diagnóstico. Atualmente utiliza-se tanto o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM V), como o Código Internacional de Doenças (CID 10) e o DSM IV de instrumentos de base para esta classificação.

O CID 10 codifica o autismo como F84 e o enquadra na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”, caracterizando-se por diferentes graus de intensidade nas seguintes capacidades: Lesão marcante na interação social recíproca; marcante lesão na comunicação; padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (OMS, 1993). Além disso, o CID 10 estabelece que estas incapacidades devem ser percebidas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

Desde maio de 2013, a partir da publicação da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) é utilizada a nomenclatura “Transtorno de Espectro Autista”, a fim de englobar todas as variações com que ele pode aparecer ². Originado da palavra grega *autós*, a si mesmo, em referência à ordem de seus comportamentos replicados a si próprio (ORRÚ, 2016), este é então definido pelo DSM-V (2013) como sendo um transtorno de neurodesenvolvimento, o qual possui como características:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia:
 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa

² De 1994 a 2013 se encontrava em vigor o DSM IV (APA, 1994) que compreendia as categorias: “Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Autismo Infantil, Transtorno de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, autismo Atípico” como constituintes do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (APA, 2013, p.50).

Considerando que há uma diversidade muito grande nas expressões do autismo o DSM-V o divide em três graus de gravidade, sendo eles: Nível 1 (Exigindo apoio), Nível 2 (Exigindo apoio substancial) e Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial) (APA, 2013), todos classificados a partir da análise dos prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.

No nível 1, nota-se déficits na comunicação social que causam prejuízos notáveis. Há dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode, também, parecer apresentar interesse reduzido

por interações sociais. Além disso, há a inflexibilidade de comportamento, afetando no funcionamento em um ou mais contextos e a dificuldade em trocar de atividade (APA, 2013).

No nível 2, “Exigindo apoio substancial”, encontram-se 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 anormal a aberturas sociais que partem de outros. Quanto aos comportamentos repetitivos e restritos, notam-se a inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, os quais aparecem com frequência, sendo suficientes para serem percebidos. Há, também, o sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações (APA, 2013).

Já no nível 3, os déficits na comunicação social, verbal e não verbal são graves e causam prejuízos no funcionamento, há grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Nos comportamentos repetitivos e restritos, encontram-se inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, ao ponto de interferirem acentuadamente no funcionamento, e grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco (APA, 2013).

É importante ressaltar também que a denominação “Transtorno do Espectro Autista” refere-se a transtornos antes chamados 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).

Dada a complexidade clínica do autismo, a avaliação diagnóstica para este é igualmente criteriosa e leva em consideração os manuais diagnósticos acima apresentados para um extenso protocolo de investigação, além de anamnese detalhada e de outros possíveis exames realizados por profissionais especializados, a partir da suspeita de que a pessoa se enquadre no Espectro (ORRÚ, 2011).

Quanto às possíveis causas para o autismo, são igualmente complexas e polêmicas e vão desde fatores ambientais, alterações nos neurotransmissores, causas psicológicas, vacinação, até fatores genéticos, sendo estes últimos muito analisados por pesquisadores (ORRÚ, 2011; 2016).

Quanto aos tratamentos, não existem medicações para o autismo mas para amenizar as condições associadas a ele. Há também o uso de intervenções terapêuticas multiprofissionais, tais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psiquiatras e

nutricionistas. Estes profissionais devem trabalhar em equipe articulada de saúde, educação, lazer e trabalho, visando a atenção integral ao sujeito (BRASIL, 2013).

Quando o diagnóstico consegue ser fechado é entregue ao sujeito um laudo realizado pelo médico que atesta suas particularidades biológicas, particularidades estas que ele, mais do que ninguém, já conhece bem e, em alguns casos, já sabe como lidar. Nas palavras de Orrú (2017), o diagnóstico biomédico ainda que seja importante para informação do sujeito e seus familiares não pode ser, portanto, um “mecanismo que coisifica, etiqueta, classifica, enrijece, padroniza, desigualava, mutila, aniquila, fere e mata o Ser singular” (ORRÚ, 2017, p. 21).

3.1 A caracterização o sujeito para além do diagnóstico

O sujeito com autismo não é apenas o que este diagnóstico médico descreve, ou pelo menos não deveria ser tachado como tal por duas razões. A primeira diz respeito à confiabilidade dos manuais diagnósticos acima apresentados, de forma que

São passíveis de dúvidas, de confiabilidade e, principalmente, de validade. Eles são organizados a partir de um consenso de um grupo de médicos da medicina psiquiátrica. Ora, até que ponto esse grupo pode ou não estar equivocado com o firmado em seu manual (DSM V), uma vez que o conjunto de sintomas constitui conjecturas sobre um suposto transtorno psíquico? Se tais critérios são baseados em fatos que não se tem como provar, também é fato que devemos explorar com espírito crítico cada detalhe dos critérios listados para que não os valorizemos de maneira universalista em detrimento das singularidades, da subjetividade de cada ser humano (ORRÚ, 2016, p. 42-43).

Isso nos leva então à segunda razão. A concepção médica discutida acima, disseminada na literatura científica sobre o diagnóstico do que é ser autista, tem sua relevância médica e social no olhar para um desenvolvimento divergente do considerado típico. Entretanto não é esta descrição que descreve o sujeito que recebe o diagnóstico em sua integridade, considerando que o autismo é apenas uma dentre tantas outras particularidades destas pessoas, e não devemos aqui definir o todo pela parte. Consideramos que,

Os estudos de Kanner constituíram um marco importante do histórico do autismo. Marcaram o início do olhar médico/social voltado para o desenvolvimento considerado, então, como atípico em relação àquilo que é tido como típico nas pessoas. A partir da definição das características do

autismo, ocorreu o que aqui se opta por denominar de “desaparecimento do individual e do singular”, em que até mesmo o nome das pessoas desaparece, deixando de ser “Pedro” e “Maria” para serem “os autistas” (SILVA, 2014, p. 24).

Tanto no meio educacional como social em geral, entender o que é o autismo e quais são as suas características é um passo importante para não se prender a preconceitos e estigmas e, conseqüentemente, conseguir estabelecer uma relação mais humanizada para com os eles.

Mas o cuidado para não engessar o sujeito com autismo às características predeterminadas do diagnóstico também é um cuidado necessário, pois desumaniza e desconsidera a individualidade e a subjetividade deste. Entendemos que o diagnóstico é usado muitas vezes como um elemento desresponsabilizador da sociedade, justificando que esta não se reformule para atender a todos, de forma que,

A depender do papel atribuído aos indivíduos em função de suas estruturas mentais, físicas e psicológicas, entre outras, surgem, na sociedade, demandas de cuidados e gastos econômicos impactando o funcionamento da sociedade. Justificar a improdutividade passa a ser, então, uma das funções do exercício médico dentro da organização complexa das sociedades. O instrumento historicamente ligado à improdutividade atribuída às pessoas com deficiência é o diagnóstico, que o rotula e permite que a sociedade caminhe produtivamente sem a sua necessária mobilização para efetivar a participação dos indivíduos com algum tipo de deficiência (SILVA, 2014, p. 12).

No meio educacional em específico, isso se entende ao se pensar estratégias e metodologias facilitadoras para a aprendizagem destas pessoas, considerando que o laudo diagnóstico que carregam é apenas uma parte da constituição subjetiva destes sujeitos, que também são formados por desejos, frustrações, encantos e desencantos, dificuldades, habilidades, preferências e demais singularidades (ORRÚ, 2016).

O que parece acontecer em algumas das escolas ditas “inclusivas” é um movimento de “adaptação” do conteúdo, o que leva a exclusão deste perante o resto da turma. Entendemos que incluir é pensar um ensino diferenciado para todos e não só para aqueles que carregam um laudo, de modo que,

As atitudes e práticas diferenciadas para com os alunos ditos especiais não seriam necessárias na prática docente voltadas para todo e qualquer estudante? O olhar diferenciado do professor deve ser voltado para todos os alunos (as) não só aqueles que possuem um diagnóstico ou alguma deficiência. É o professor no decorrer do ano letivo que deve visualizar

quais são aqueles alunos que requerem maior atenção, atividades diferenciadas e não o médico e/ou psicólogo (SÁ; ORRÚ; SILVA, 2013, p. 3146).

Dá-se um crédito de confiança especial para o parecer médico sobre quem é o autista, como se a definição descrita no laudo fosse um definidor de destinos para o sujeito nos diversos espaços em que interage, incluindo, principalmente, o espaço escolar. Como nos diz Orrú,

Talvez por falta de conhecimento ou simplesmente pela reprodução histórica cultural, o carimbo do profissional da saúde costuma ter um peso de confiabilidade quase que inquestionável em nossa sociedade, e, logicamente, dentro do espaço escolar, sendo a escola uma instituição considerada importante para a formação de cidadãos (ORRÚ, 2016, p. 39).

Quando a sociedade se desresponsabiliza de sua função constitucional de formação cidadã, em termos de bem-estar, desenvolvimento e demais direitos sociais e individuais, joga à comunidade médica a responsabilidade de justificar o não enquadramento dos sujeitos laudados no desenvolvimento típico esperado. Inicia-se assim o processo de iatrogênese.

Para a chamada iatrogênese cultural ou estrutural a opinião médica ganha tamanha importância que tira-se do indivíduo o direito de escolher e tomar decisões em relação à doença (ORRÚ, 2016). Assim,

[...] O indivíduo é conduzido ao hiperconsumo de produtos da indústria farmacêutica, prescritos pelo médico com fins de adaptação conforme as normas sociais padronizadas, uniformes, com vistas a saúde, cujo sentido expresso do momento é o de não produzir doença. A normalização do indivíduo passa então a ser uma busca possuída de frenesim pela sociedade tendencialmente hegemônica e homogeneizadora (ORRÚ, 2016, p. 40).

Mais especificamente na iatrogênese cultural, compreendida por Illich, citado por Sá, Orrú e Silva (2013) fica claro sua forma,

[...] Reducionista e aniquiladora das potencialidades das pessoas e da própria sociedade em pelear de maneira independente e com iniciativa com a doença, a dor, o luto e a morte. Esse dismantelo cultural acaba por instaurar nas pessoas maior fragilidade diante das adversidades da vida. Assim, perpetua - se a figura do médico como aquele com poder absoluto em seus conhecimentos e técnicas que propagam a esperança irrealizável de eternizar a vida das pessoas. Mais tarde, Illich ainda acrescenta a esta forma de iatrogênese como “a busca patogênica da saúde” (SÁ; ORRÚ; SILVA, 2013, p. 1422).

Compreendemos, a partir de uma perspectiva histórico cultural, que a constituição biológica do sujeito e a relação que este estabelece com o meio social e cultural formam a natureza híbrida dos sujeitos (ORRÚ, 2011). Neste sentido, o apego exclusivo à descrição médica do sujeito com autismo, muito comum neste meio social em que nos encontramos, dificulta muito esta mudança de percepção da escola sobre o aluno, de modo que “sua chancela biológica é sobressaltada e revelada como agente determinante para seu insucesso no decurso de seu aprendizado” (ORRÚ, 2016, p. 51).

Dentro deste padrão excludente, no qual a escola está altamente vinculada, entender quem são os sujeitos, suas singularidades, permitir-se sempre conhecer novas histórias, novas estratégias e demandas para os processos interdependentes de ensinar e aprender, pode se configurar como impulso para o rompimento do estabelecido. Quebra-se, portanto, com a ideia de que todo o insucesso, a dificuldade e a exclusão que este sujeito poderá sofrer seria justificada por uma anormalidade ou limitação que enxerga-se naquele que é diagnosticado, mas como uma questão social de desrespeito e indiferença à diversidade (ORRÚ, 2016).

4 POSSIBILIDADES PARA A REELABORAÇÃO DAS RELAÇÕES E ESTRATÉGIAS POSTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nos capítulos anteriores discutimos sobre a constituição da pessoa com autismo e sobre como sua exclusão na sociedade percorre diferentes canais que se interpõem como barreiras para que a inclusão não se consolide. Estes obstáculos para a acessibilidade e a permanência destes sujeitos no espaço escolar é dividido em seis dimensões por Sasaki (2009), sendo elas,

[...] Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, 2 estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 1).

Estas barreiras estão postas em todos os outros níveis de ensino, além dos demais contextos da sociedade e são elas que dificultam e desmotivam o acesso e a permanência destes sujeitos nos diferentes ambientes ao não terem sido projetadas sobre o desenho universal (SASSAKI, 2009).

Independentemente da essência das barreiras, todas elas exigem, primeiramente, um posicionamento de reflexão e de mudança de concepções para serem quebradas, o que em grande parte das vezes não acontece. Isso se deve ao fato de que,

Essas atitudes encontram-se carregadas de preconceitos e acabam sendo perpetuadas pela própria ação da escola, por meio dos professores. Como exemplo, podemos citar a rotulação desse aluno em razão de sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem, adjetivação, rejeição, menosprezo, piedade, desconsideração da deficiência apresentada. E outras, como conceber o aluno como incapaz de aprender, supor que esse aluno atrapalhará o desenvolvimento dos demais colegas, comparar seu desenvolvimento com outro aluno sem aquela deficiência, classificá-lo a partir de sua singularidade (como lento, distraído, agressivo), segregá-lo em outros espaços ou deixá-lo “de lado” do restante da turma (ORRÚ; SIQUELLI, 2012, p. 364).

Neste processo, a família naturalmente é envolvida com um turbilhão de opiniões, sentimentos e questionamentos, mas é importante que os pais procurem orientações com

profissionais experientes e tenham firmeza, paciência e muito amor para o alcance dos direitos de seu filho à educação de qualidade (ORRÚ, 2011). Devemos nos lembrar que,

A educação é híbrida, pois está para além dos postulados institucionais de ensino. A aprendizagem não é algo formalmente organizado, mas sim constituída por vivências, por processos providos com a presença de um outro (o professor, o colega, o familiar, o amigo, o desconhecido...) e também conosco mesmo, sem a presença física de outrem. A aprendizagem pode se compor de maneira intencional, de livre vontade, em momentos dedicados ao estudo de algo, como também em momentos de entretenimento (ORRÚ, 2017, p. 65).

Assim sendo, no meio educacional, foco desta pesquisa, é possível concordar com Orrú (2016) quando esta afirma que o caminho para que as práticas pedagógicas sejam efetivas não é focar a atenção nas inabilidades e dificuldades, mas 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).

O que ocorre, no entanto, por vezes, no cotidiano escolar, são práticas fundadas em métodos tradicionais de ensino que, na maioria das vezes, não consideram as singularidades e as demandas dos aprendizes com autismo e, por isso, mostram-se excludentes e encontram-se em oposição às políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva.

Deve-se considerar, entretanto, que estes 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 se nortear por meio dos eixos de interesses dos sujeitos, suas curiosidades, aos diferentes conteúdos e conhecimentos, materializando assim em projetos inovadores e inclusivos que despertem o envolvimento de todos os alunos com o professor em uma relação dialógica (ORRÚ, 2016).

Trabalhar por meio dos eixos de interesses permite reconhecer as potencialidades do aluno com autismo, valorizando seu “ponto ótimo” e melhorando habilidades as quais ele ainda apresente dificuldade, respeitando suas limitações e valorizando também a integração de novos conteúdos com aquilo que é do seu interesse, significando suas “formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas e suas subjetividades”. Estes podem ter sua base nas Artes (música, desenho, pintura, pensamento por imagens...), nas ciências exatas, bem como na linguística (ORRÚ, 2016).

A promoção da aprendizagem desta forma pressupõe o rompimento de estigmas e preconceitos sobre a capacidade de aprendizagem de sujeitos com autismo e rompe também com uma suposta hierarquia das competências intelectuais, valorizando o coletivo na construção da aprendizagem. Desta forma, podemos concordar com Orrú, (2016), quando diz que,

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).

Para construir o melhor caminho para o ensino-aprendizagem do aluno o primeiro passo, o mais básico e menos feito no cotidiano escolar, é perguntar ao aluno, ou perceber por meio de um convívio social, o que e como é melhor para ele, o que ele gosta, pelo que ele mais se interessa, superando uma visão reducionista do aluno, para assim compartilhar os saberes com toda a turma, reconhecendo interesses semelhantes e considerando também os divergentes (ORRÚ, 2016).

Sabemos que na prática nem sempre isso é tão simples. Não estamos aqui generalizando e nem mesmo subestimando o ofício do professor. Sabemos também dos graus mais graves de algumas pessoas com autismo na comunicação e na interação. A questão é que isso, muitas vezes, não é realizado nas instituições de ensino nem mesmo em casos que a comunicação não é tão comprometida. Além disso, entendemos que ainda hoje grande parte dos profissionais não tem experimentado outros métodos de aprendizagem além do tradicional, mesmo que este também não esteja sendo satisfatório. Assim, a dificuldade do ofício não deve ser desculpa para não realizá-lo da melhor forma com o seu aluno. Nas palavras de Mantoan,

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula (MANTOAN, 2003, p. 41).

Em vista disso, as diferenças entre os alunos se tornam combustíveis de novas discussões, novos entendimentos e novas possibilidades, nas quais o professor media e intervém quando necessário. Importante reafirmar que a inclusão depende de múltiplos fatores e pessoas, não apenas do professor, mas isto não anula sua responsabilidade (ORRÚ, 2016).

Em um simpósio voltado a discutir uma educação inclusiva, Orrú (2018) destacou uma palavra importante e fator condicionante para que a inclusão se efetive: humildade. Na educação esta palavra se transmite na simplicidade do profissional em perguntar para o aluno qual a melhor forma de aprender determinado conteúdo, em discutir estratégias com os colegas da profissão, em admitir que nunca dominaremos todos os saberes, mas pode-se ir em busca de novas fontes, na atitude de se colocar em posição de ouvir o outro, em uma escuta sensível e disposta a realmente considerar o que o outro está dizendo. A “inclusão pressupõe fazer com o outro, aprender com o outro” (ORRÚ, 2017, p. 45).

Incluir exige um olhar mais complexo para o sujeito que recebe o diagnóstico de autismo ou que, simplesmente, apresenta algumas singularidades que fogem do padrão definido como “típico”. Estes são sujeitos sociais com direitos, vontades, opiniões, histórias e suas necessidades não podem ser silenciadas em razão do diagnóstico que lhes foi entregue (ORRÚ, 2016).

4.1 A compreensão do sujeito com autismo como aprendiz

Compreendendo que somos seres culturais, aprendemos e nos desenvolvemos com a cultura, é possível enxergarmos que, ainda que o ser cultural tenha toda a estrutura física para se desenvolver sozinho, se não entra em contato com o outro e, por consequência, com a cultura, não desenvolve suas funções psíquicas e sociais mais elaboradas. A cultura funciona, desta maneira, como os nutrientes sócio e históricos para nós, beneficiando nossa plena formação como sujeitos singulares. Note que o biológico também é essencial para a constituição do sujeito, mas nos referimos aqui à relação dual entre biológico e social (FERRI; SANTOS; GOMES, 2016).

Por Orrú (2016), ancorada em Vygotsky, podemos compreender que este desenvolvimento na relação entre o ser humano e a cultura acumulada pela sociedade se dá por mediação da linguagem, seja ela verbal ou não, na experiência social concreta e formadora de significação para o sujeito.

É nesta relação social concreta que o acesso a novas significações e à própria cultura é possibilitado, mobilizando a construção de significados e a ação do sujeito. Para Gomes e Souza, em muitas situações é necessário que o indivíduo se reconheça nas características da situação objetiva, para que planeje sua ação diante dos objetos sociais (GOMES, SOUZA, 2012; 2014).

O professor que está mobilizado frente aos processos de ensinar e aprender, na busca por novas maneiras, novas estratégias, novos métodos e possibilidades de ensinar o aprendiz com autismo pode encontrar seu interesse conectado aos conteúdos escolares, atribuindo a estes uma melhor significação. Ao passo que, insistir em práticas pedagógicas rasas e tendo como eixo principal apenas a figura do professor e o que a escola considera relevante em detrimento a outros conhecimentos, dificilmente encontrará conexões que mobilizam o aluno. Assim, é possível concordar com Orrú (2016), que o uso de práticas pedagógicas mais dinâmicas e que levem em conta as singularidades das pessoas e seus eixos de interesse estabelecem um vínculo entre o aluno e o conteúdo aprendido (ORRÚ, 2016).

Visando uma proposta inclusiva, humanizada e sensível, que considera todo o aluno como sendo capaz de aprender, independentemente de suas limitações biológicas, é vital o conhecimento do seu alunado, de suas preferências, sua personalidade e suas potencialidades para que assim, consiga-se promover um espaço de aprendizagem onde todos, a despeito de critérios diagnósticos, consigam mudanças em seu desenvolvimento (ORRÚ, 2016).

Conhecer a todos não se refere a pensar uma metodologia individual para cada aluno em específico, mesmo porque isto em uma sala de 40 alunos seria um tanto quanto displicente. Conhecer as individualidades dos alunos é a linha de partida para pensar estratégias de aprendizagem que alcancem a todos, juntos, e que promovam a interação entre eles, visto que os próprios alunos podem e devem ser poderosos aliados no processo inclusivo (ORRÚ, 2016). Desta forma,

É no ambiente onde as relações sociais são privilegiadas que o aprendiz com autismo, junto a seus demais colegas, poderá desenvolver distintas possibilidades de aprender. Tão claro, a ênfase maior jamais deve estar nos sintomas de autismo, naquilo que falta, no que está deficitário neste aprendiz, mas sim no seu potencial, nas habilidades identificadas no conhecimento diário deste aprendiz, na vivência e na relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, que podem ser desenvolvidas oportunizando a experiência concreta do sujeito que aprende (ORRÚ, 2016, p. 54).

Para que esta transformação no ambiente escolar aconteça e uma nova visão de um aluno com uma voz mais ativa comece a acontecer, é necessário haver a iniciativa de toda a comunidade escolar. Conformismo e comodismo não são justificativas para que não se inove e para que a educação não aconteça efetivamente para todos. Desta maneira, é possível concordar com Mantoan (2003), ao defender que “os professores têm que retomar o poder da escola, se colocando como aqueles através dos quais efetivamente a educação acontece”, afirmando-se, desta maneira, como instrumentos efetivos de mediação. Para a autora,

Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta (MANTOAN, 2003, p. 30).

Entendemos que os professores sozinhos não irão cessar todas as dificuldades e lacunas às quais o sistema educacional está submetido, no entanto, não podemos esperar sempre que o outro comece com a mudança. É necessário que cada um honre em seu dia a dia sua escolha profissional e faça seu melhor dentro das condições que lhes são ofertadas (ORRÚ, 2016). Não obstante, é preciso que o professor receba apoio em sua instituição, bem como se veja imerso à coletividade e ao entendimento dos verdadeiros pressupostos da educação na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, compreendemos, em nossa investigação, a importância de que a comunidade escolar passe a enxergar que o indivíduo diagnosticado com autismo é um sujeito singular, diferente, como todo ser humano é, e que, por isso, compreende o mundo que o cerca de modo particular. Consequentemente, tal como qualquer outra pessoa, também aprende de sua própria maneira. Logo, uma vez que entendemos a diferença como uma qualidade da espécie humana, é necessário conhecer diferentes estratégias de ensino a fim de viabilizar o melhor processo de ensino-aprendizagem conforme as demandas singulares desse alunado, sendo possível concordar com Orrú em,

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa

com autismo. Para tanto, somente será possível tal ação, se nos despojarmos dos pré-conceitos estabelecidos como definidores de destinos (ORRÚ, 2003, p. 1).

Para Orrú (2003), é possível compreender a educação de um aluno com autismo como sendo consideravelmente complexa para o abordarmos de forma singela. Assim,

Toda a pessoa que se forma para assumir a responsabilidade de ser um educador precisa ser compromissada com a causa que faz dele um profissional. Porém, o educador que recebe um aluno com autismo em sua sala de aula necessita exercitar e preservar algumas características em sua personalidade como parte indissolúvel de seu compromisso com a educação (ORRÚ, 2003, p. 9).

Deve-se, portanto, voltar sua preocupação à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as. Volta-se, portanto, ao que já foi discutido acima sobre a humildade deste profissional em ouvir seu educando e respeitá-lo (ORRÚ, 2018).

Tendo em vista a discussão posta nas linhas acima, é inevitável não se pensar na demanda de estratégias inovadoras e facilitadoras para a aprendizagem de pessoas com autismo. São estas estratégias que se vinculam à abordagens pedagógicas e metodologias inclusivas e inovadoras elaboradas junto com estes, recorrendo como fonte aos próprios sujeitos e seus interesses pessoais.

Neste formato, Orrú (2016) afirma que se supera as formas reducionistas do fazer pedagógico, mostrando aquilo que o aluno é capaz de fazer com maior destreza, respeitando suas limitações e avançando para novos saberes mais complexos que tenham impacto em sua constituição subjetiva (ORRÚ, 2016). E ainda, segundo Melero,

Entendemos a sala de aula como comunidade de aprendizagem quando se produz um intercâmbio de significados e comportamentos, de lembranças e experiências, de sentimentos e emoções, e se configura como um espaço cultural e uma organização com pretensões comuns e com o desejo de entender-se e respeitar-se. E isso só é possível se as crianças têm a oportunidade de intercambiar suas experiências pessoais (diálogo), de conhecer pontos de vista diferentes, de realizar atividades de maneira cooperativa e solidária, e de estabelecer normas de convivência democrática entre todos (busca do entendimento). Para isso, previamente, há que se ter produzido uma situação de interesse e significação que os mobilize a fazer aquilo que desejam fazer (motivação intrínseca) (MELERO, 2006, p. 24).

O autor complementa que para isso o professor tem que tomar consciência da importância destas relações e expandir esta consciência para os outros (MELERO, 2006).

Neste sistema educacional onde a aprendizagem é favorecida pelas relações dialógicas, os eixos de interesses são sempre colocados em discussão. Estes podem e são explorados, por isso Orrú (2016) discorre sobre alguns deles, tais como: Artes (música, pintura, desenho, poemas, desenhos realísticos, entre outros), ciências exatas e linguística. Quando colocados em forma de projetos em sala de aula podem vir a colaborar para uma aprendizagem carregada de sentidos, significados e ressignificações (ORRÚ, 2016).

Além disso, nos dias de hoje dispomos de recursos vários que podem ser utilizados como instrumentos auxiliares na mediação do conhecimento para os alunos, a partir de seus eixos de interesses. No mundo ao qual vivemos, digital, de alta tecnologia e de fácil acesso a eles por boa parte da população, isto se torna ainda mais possível. Muitas vezes é possível relacionar um jogo ou um tema que seja do interesse do aluno ao conhecimento que precisa ser ensinado para conquistar sua atenção e favorecer condições para que ele prossiga no caminho de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Importante destacar que cabe ao professor observar a qualidade desta situação criada intencionalmente, de modo que,

Neste sentido é que a intencionalidade faz total diferença no processo da aprendizagem mediada, pois o professor se põe atento quanto as demandas singulares do aprendiz, os elementos dos eixos de interesse presentes nos espaços de aprendizagem que estão sendo mediados e o próprio professor que faz parte deste processo como alguém que cria condições para favorecer o aprendiz, ao mesmo tempo em que sofre transformações oriundas desse processo cíclico da mediação e das relações sociais a partir dos momentos de aprendizagem renovados (ORRÚ, 2016, p. 210).

Orrú (2016) também expõe alguns dos recursos que podem ser usados em sala de aula ou fora dela. O primeiro deles é o uso de tecnologias assistivas, que se caracterizam em recursos e metodologias que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência que apresentam restrições, tais como comunicação alternativa e aumentativa e o uso de tablets. Uma segunda possibilidade é a convivência com animais, sejam eles de estimação, em casa ou na escola ou as atividades de equoterapia, por exemplo (ORRÚ, 2016).

Visto esta gama de possibilidades, compreendemos em sintonia com Mantoan (2003), de que incluir é necessário, sobretudo para “melhorar as condições da escola, de modo que

nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p. 30).

Para isso, novos paradigmas e novas posturas mais inclusivas e baseadas no estudo, na aquisição de conhecimentos teóricos, científicos e em vivências pedagógicas, bem como na humildade dos profissionais de perceberem que necessitam permanecer estudando e buscando novas formas de ensinar, precisam ser pensadas por toda comunidade escolar, seja por parte dos professores, gestores ou mesmo da família, no sentido de refletir sobre nossas atitudes, nossas posições e nossos limites, para que se desdobrem em ações mais significativas para os outros. Para isso, deve-se ter em mente que “a construção de um currículo inclusivo, diversificado e transformador não é só questão de intenções, mas também de práticas construídas socialmente, sobretudo, de atitudes” (MELERO, 2006, p. 25).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa nos embasamos teoricamente em autores que a validam no campo da educação inclusiva e do processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos autistas, sujeitos desta pesquisa, tais como Orrú (2011; 2016; 2017; 2018), Mantoan (2003) e Melero (2006), no entendimento do indivíduo em sua singularidade como princípio para o processo educacional inclusivo. Delimitamos também um histórico político das principais leis vigentes, com contribuições valiosas de Fávero (2004) para sua análise.

Para a metodologia, utilizamos dos estudos da Epistemologia Qualitativa, formulada por González Rey (2010), que se apoia em um processo dialógico, de caráter construtivo-interpretativo, considerando o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa como agentes do processo de construção de conhecimento.

A proposta de uma Epistemologia Qualitativa pensada pelo autor (2010) surge a partir de uma demanda advinda das últimas pesquisas qualitativas observadas por este, nas quais notou-se que as alternativas ao positivismo estavam ainda muito presas a aspectos muito gerais, carecendo de fundamentação e se limitando, muitas vezes, ao caráter instrumentalista da pesquisa.

Assim, a epistemologia formulada por González 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” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 5). Neste modelo, conhecimento empírico e teórico caminham inseparavelmente dentro da proposta metodológica (GONZÁLEZ REY, 2010).

Para González 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.

Considerando isso, nesta pesquisa, buscamos, através de um processo dialógico com os participantes, estabelecer um campo de comunicação. Este teve como suporte o uso de um roteiro de discussão (APÊNDICE I), que teve função auxiliar durante as conversações.

A comunicação para González Rey (2010) tem valor essencial no processo de construção da pesquisa, a partir do momento em que os sujeitos participantes estabelecem um vínculo pessoal com esta e consigam se expressar de maneira mais significativa, respeitando a complexidade de suas experiências e de sua cultura. Para González Rey (2010, p. 14),

A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 14).

Devido à expansão do território nacional e à complexidade em conseguir contato com todos os sujeitos que se enquadrassem e aceitassem participar desta pesquisa, o primeiro contato com os participantes foi realizado pessoalmente ou por e-mail enviado diretamente às pessoas com autismo e seus responsáveis, quando necessário. Um contato inicial já havia sido feito previamente de maneira informal pelo conhecimento que a pesquisadora tem com essas pessoas, a fim de verificar os possíveis interessados em participar da pesquisa. Assim, não houve nenhum vínculo ou recrutamento via instituições de ensino.

Importante lembrar que, por meio de consultas em sites como Google Acadêmico, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDBT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), em buscas por palavras chaves como: autismo, metodologias inovadoras, práticas inovadoras e práticas inclusivas; nenhum material publicado igual a este foi encontrado, apenas pesquisas próximas, que recorriam a bibliografias, pais ou professores, mas que não se dirigiam aos próprios sujeitos com autismo através desta abordagem para a produção de informações.

5.1 Cenário da Pesquisa

Ao definir cenário de pesquisa, González-Rey (2010), expõe que este se caracteriza como,

[...] A fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que estará orientado a promover os participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomaram a decisão de participar de tal pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que irá desenvolver a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 83).

Assim, o cenário da pesquisa se baseou no acesso a temas da vivência pessoal dos participantes, através de espaço de comunicação dialógico, pautado em um roteiro de discussão (APÊNDICE I), no qual puderam expor vivências e pareceres legítimos sobre um tema ao qual possuem propriedade empírica: a aprendizagem de pessoas com autismo.

Visando alcançar os participantes que se encaixassem nos critérios desta pesquisa e, levando em consideração a expansão do território brasileiro, a produção das informações foi realizada de duas maneiras: *in loco*, em relação aos casos mais próximos das cidades de Alfenas (MG), Poços de Caldas (MG), São José do Rio Pardo (SP) e proximidades e via *Skype* ou *WhatsApp Messenger*, em casos de maior distanciamento dos municípios mencionados.

5.2 Participantes da pesquisa

González Rey (2010), ao olhar para os sujeitos, faz uma análise complexa, considerando significados e sentidos como fundamentais na constituição de sua individualidade. Entretanto, esses sentidos tão singulares e individuais não se esgotam no próprio indivíduo, mas organizam um sistema aberto fundante na constituição e desenvolvimento dos processos sociais.

Entendendo isto e dispostas a abranger o maior número de participantes que estivessem dispostos a contribuir para esta pesquisa, ao todo 22 pessoas diagnosticadas com o autismo ou que se reconhecessem dentro do Espectro, foram convidadas a participar. No entanto, 5 destas não responderam ao convite e 7 destas desistiram ou não puderam participar.

Um total de 10 participantes, de 14 a 58 anos, foram consultados e aceitaram participar da pesquisa, sendo estes 7 estudantes/ ex-estudantes do ensino superior e 2 estudantes da educação básica e 1 ex-estudante também da educação básica. Todos foram devidamente informados da pesquisa e com os Termos de Consentimento e Assentimento para menores e seus pais e/ou responsáveis (APÊNDICES II e III) ou o Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE IV), todos previamente assinados, garantindo a ética de pesquisa prevista a resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, com pessoas diagnosticadas ou que se encontram no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os participantes foram devidamente codificados em P1, P2, P3 e assim sucessivamente, conforme a ordem dos encontros para as conversações, a fim de garantir seu anonimato e com o respaldo do TCLE. Da mesma maneira, a pesquisadora foi codificada como “Pq” em suas considerações e interferências.

Dada a variedade no nível de escolaridade dos nossos participantes, optamos por dividi-los em 4 grupos diferentes, a fim de facilitar a análise. Dividiu-se da seguinte forma:

Quadro 2 - Grupo 1 – Participantes com Ensino Fundamental

Participante (P)	Sexo	Idade	Origem (cidade)	Formação	Profissão	Diagnóstico
P2	Masculino	14 anos	Poços de Caldas - MG	Fundamental incompleto (cursando)	Estudante	Diagnóstico de TEA.
P10³	Masculino	14 anos	Poços de Caldas - MG	Ensino Fundamental completo (cursando)	Estudante.	Diagnosticado com TEA aos 3 anos.

Fonte: Elaboração própria com base no roteiro de discussão.

Quadro 3 - Grupo 2 – Participantes com Ensino Médio

(P)	Sexo	Idade	Origem (cidade)	Formação	Profissão	Diagnóstico
P3	Masculino	19 anos	São Paulo - SP	Ensino Médio completo	Palestrante/ Fotógrafo	Diagnóstico de TEA anos 5 anos.

Fonte: Elaboração própria com base no roteiro de discussão.

³ O Participante codificado como P10, por não ter a oralidade desenvolvida, contou com sua mãe como via de acesso às suas experiências. Por isso, as falas deste participante se encontram nas palavras da mãe.

Quadro 4 - Grupo 3 – Participantes com Ensino Superior Incompleto

(P)	Sexo	Idade	Origem (cidade)	Formação	Profissão	Diagnóstico
P1	Masculino	55 anos	Ribeirão Preto - SP	Superior incompleto (estatística e biologia)	Empresário, escritor, palestrante, ativista e desenhista.	Diagnóstico de Asperger aos 41 anos.
P6	Masculino	22 anos	São José do Rio Pardo – SP/ Muzambinho - MG	Ensino Superior incompleto (cursando Ciência da computação)	Funcionário Companhia de Saneamento de M.G	Não recebeu diagnóstico. Entendeu a partir dos estudos da mãe (especialista em TEA).
P7	Masculino	21 anos	Vitória - ES	Superior Incompleto (cursando Direito)	Estudante	Diagnóstico de TEA aos 12 anos.
P9	Feminino	32 anos	Belém - PA	Ensino Superior Incompleto	Escreve em uma página onde compartilha sua vida e ajuda pessoas e profissionais, psicólogos que trabalham com TEA.	Diagnosticada com TEA em 2017.

Fonte: Elaboração própria com base no roteiro de discussão.

Quadro 5 - Grupo 4 – Participantes com Ensino Superior Completo

Participante	Sexo	Idade	Origem (cidade)	Formação	Profissão	Diagnóstico
P4	Masculino	50 anos	Nascido na Itália e residente em São José do Rio Pardo - SP	Psicologia (incompleto), Graduado em História e geografia e pós-graduado (Diáspora Africana e outros).	Professor	Não recebeu diagnóstico médico. Entendeu a partir dos estudos da esposa (especialista em TEA).
P5	Masculino	31 anos	Uberlândia - MG	Ensino Superior completo (História)	Desempregado	Diagnosticado com TEA aos 20 anos.
P8	Masculino	58 anos	Nascido na Itália e residente em São Paulo - SP	Superior Completo (Geografia e Sociologia) e Mestrado em Filosofia	Professor	Não recebeu o diagnóstico médico de TEA, se identificou através dos estudos de uma familiar especialista.

Fonte: Elaboração própria com base no roteiro de discussão.

Dentre os participantes 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.

O participante codificado como P10, por não ter sua oralidade desenvolvida, foi representado através da fala da mãe.

Crítérios de exclusão: Pessoas sem condições de se expressar, quer com oralidade ou por meio de tecnologias assistivas para a comunicação.

5.3 Instrumentos para construção das informações

Para González Rey (2010), o momento de construção das informações é o mais difícil dentro da Epistemologia Qualitativa por ele planejada, uma vez que envolve o caráter ativo do pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Neste momento de construção das informações leva-se em conta não apenas os valores e representações previstos, mas também deve ser aberto à novidade, ao inesperado, presentes não só naquilo que nos é visível, mas também na organização subjetiva de todo o comportamento humano (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 117).

Nos encontros com os participantes desta pesquisa, procuramos dar abertura e segurança para que conseguissem compartilhar, sem censuras ou pré-julgamentos, sobre suas vivências e experiências pessoais. Para González Rey (2010),

[...] A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e novas emoções, levando a trama de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 127).

Para o autor (2010) são os relatos abertos, de expressão de sua experiência pessoal que recuperam na epistemologia qualitativa o participante como sujeito ativos, com “relatos como sujeitos produtores da experiência e não com respostas pontuais, induzidas por uma lógica, uma sensibilidade e uma experiência diferente da vivida: a lógica do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 131).

Ainda assim, durante os momentos de produção de informação contamos com um roteiro de discussão, a fim de oferecer um norte nas discussões. Este roteiro contou com perguntas fundamentais como idade e escolaridade dos participantes, até aprofundarmos em questões mais pessoais das suas experiências educativas e acadêmicas, bem como buscar captar as significações que tiraram destas experiências.

Também foi solicitada aos participantes autorização para o uso de recursos como gravador e câmera de vídeo e/ou recursos de gravação do *Skype*, com a finalidade de facilitar a transcrição e análise das conversações. Por isso, todas elas foram gravadas a fim de facilitar a posterior transcrição e a segurança da descrição fiel dos relatos dos participantes.

5.4 Plano de Análise das Informações Produzidas

A construção e a análise da informação se deu pela percepção das expressões dos sujeitos pesquisados, sejam elas verbais ou corporais, em busca de capturar, através de um diálogo entre pesquisador e sujeitos participantes, a complexidade de sua configuração individual, em elementos estruturados em sua subjetividade.

As conversações se guiaram por um roteiro de discussão e tiveram por finalidade compreender as experiências dos sujeitos no seu processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa tiveram sua identidade preservada logo na transcrição destas. A partir de uma análise interpretativa das informações construídas, resultou a seguinte relação de núcleos de significação e indicadores de sentido:

Quadro 6 – Relação indicadores de sentido e núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Preconceito ● Integração escolar ● Família como elo motivador ● Mobilização para superação das adversidades 	<p>Núcleo 1 – O social no processo inclusivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Modelos conservadores e mecanismos de exclusão ● Diagnóstico 	<p>Núcleo 2 – Significações das experiências com o modelo tradicional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Estilos de aprendizagem; ● Eixos de interesse; ● Recursos e suportes. 	<p>Núcleo 3 – Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Após a transcrição das conversações, foi realizado o levantamento dos pré-indicadores de sentido, presentes nos relatos dos participantes. Correspondem às palavras e/ou a termos que aparecem com maior frequência e/ou carga emocional durante as transcrições (AGUIAR; OZELLA, 2013). Levamos em consideração que,

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos quão difícil é sua apreensão, ele não

se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado, não é algo pronto, acabado (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Dentre os pré-indicadores encontrados estão caracterização dos participantes, 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, filtramos e definimos os indicadores de análise, ou seja, aqueles dados que se tornam frequentes e intensos nas transcrições e se envolvem 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.

Do agrupamento destes por afinidades para a análise, construímos nossos núcleos de significação, a fim de instrumentalizar no 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 e responder aos objetivos e questões desta pesquisa. Durante todo este processo de produção e análise das informações nosso referencial teórico foi sempre reconsultado, a fim de embasar nossas considerações.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

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: “O social no processo inclusivo”, “Significações das experiências com o modelo tradicional” e “Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas”.

6.1 O social no processo inclusivo

Contemplados neste núcleo encontram-se os seguintes indicadores de análise: preconceito, integração escolar, família como elo motivador e mobilização para superação das adversidades. O primeiro indicador deste núcleo é o preconceito, algo que aparece com bastante intensidade nas conversações. Tanto para os participantes 4 e 8, do grupo 4, quanto para o participante 9, do grupo 3, uma incompreensão com a diferença aparece logo na infância, no espaço escolar, identificando a necessidade de uma adaptação como modo de defesa à realidade e ao preconceito nas vivências cotidianas,

P4 - Olha eu posso te falar um negócio? A criança quando tá no sexto ano é fácil, quando ta no 9º pra cima é complicado. Aí nós vamos entrar num negócio assim, o preconceito tá já na escola e nos professores. Como que você vai tirar isso dos alunos? Se você colocar 5 crianças negras e 5 brancas e colocar uma bola eles vão ficar jogando bola um pro outro, crianças de 3, 4 anos. Mas com 13, 14 ele vai “dá” a bola pro que ele gosta mais, pro que ele acha menos chato...; **P8** - É... eu acho isso difícil né, principalmente quando trabalhado com crianças, porque as crianças percebem e elas isolam. Então, eu acho que... é a coisa do acolher. Mas com criança é muito difícil, tem que ser o trabalho de profissionais fazendo essa interação; **P9** - Eu aprendi muito cedo a me defender dentro da escola né, na verdade, muito cedo não, eu vim conseguir me defender na escola na adolescência. Na infância eu apanhava na escola, eu era maltratada por eu ser estranha, por eu ser esquisita, por eu ser diferente. Eu acho que eles conseguem perceber isso no outro, e eu acho incrível porque o profissional só conseguiu perceber isso ano passado. Lá na infância meus coleguinhas já sabiam que eu era diferente. A gente sofre muito com isso, exclusão (ENTREVISTAS, P4; P8; P9, 2018).

O preconceito com o diferente está enraizado socialmente e nem sempre é verbalizado, por vezes é percebido e reproduzido nas atitudes desde a infância. Assim, em falas como as elencadas acima, a singularidade do aluno é usada como fator de exclusão, ainda que a singularidade seja uma característica estrutural humana. O P8 completa ainda que o preconceito é algo que se arrasta há tempos no meio social,

P8: Porque as pessoas acham, principalmente as mais velhas, que isso tudo é balela [preconceito], que na nossa época não existia. Na verdade não é que não existia, não tinha o diagnóstico. Há um preconceito muito grande nas escolas, e conservadoras também (ENTREVISTAS, P8, 2018).

Para aqueles que são privilegiados socialmente, homens brancos, estáveis financeiramente e enquadrados em um padrão social e biológico tradicional, questões como preconceito e exclusão são uma realidade distante. Por isso, muitas vezes é difícil que estes enxerguem pelo foco de quem está à margem deste padrão, em um lugar social oposto ao seu. Alguns participantes ainda sentiram o peso do preconceito não só com os colegas, mas também em seu meio e/ou quando já adultos, como no caso do participante 8, que presenciou uma negação em sua própria família,

P8 - Meus pais já faleceram, mas eram muito... conservadores, não sabiam nem a existência disso, a gente vivia numa outra época.... No passado isso era muito comum, muito comum. Eu tenho um sobrinho, por exemplo, que ele tem dificuldade de dicção, quando ele era pequenininho, hoje ele já é grande, mas eu lembro que uma vez minha esposa comentou em casa, com o meus pais, que ele precisava de um fono, e meus pais ficaram... é, magoados, achando que tava dizendo que ele precisava de um psiquiatra, que ele era louco. Porque eles não tinham muita noção, não tinha muito estudo, então era uma coisa da época.... (ENTREVISTAS, P8, 2018).

Nesta perspectiva de olhar por outro foco para conseguir se enxergar em outra determinada posição, a exigência de humildade e empatia é primordial para a reconstrução do entendimento de diferença. Já para os participantes 1 e 9, do grupo 3, esta dificuldade de compreensão das diferenças veio de uma maneira mais intensa na vida adulta, ao tentarem o Ensino Superior,

P1 - Esse curso era de dois anos, eu fiz até o final, eu só não me formei porque tinha uma matéria que passava no sábado de manhã e eu nunca conseguia acordar no sábado de manhã pra assistir a aula. Ai acabei não formando por causa dessa matéria, porque de resto eu passei tudo com nota 10. Eu fiz o curso inteiro, só não me formei; **P9 -** É... no curso técnico eu estava sofrendo, tendo crises pelo meu sensorial, eu cheguei até o último nível, faltava fechar duas provas só pra que eu concluísse, mas os professores não quiseram adaptar a prova pra mim, porque um professor dizia “O que eu fazia lá se eu era especial?”, disse que não passaria a mão na minha cabeça, que eu teria que fazer a prova como todo mundo (ENTREVISTAS, P1; P8; P9, 2018).

Ainda para o participante 9, em concordância com o que Orrú (2016) nos traz, por o autismo não ter uma face que o marque, o preconceito atinge, muitas vezes, as atitudes e comportamentos consideradas fora do padrão. Nas palavras da participante,

P9 - Porque como o autismo não é algo visível não tem como você ver que é autismo. Você vai olhar e vai falar “você fala muito bem, você se expressa muito bem, então você não tem dificuldades”, e a realidade não é essa, a dificuldade é no dia a dia, na execução das tarefas. Então muitas vezes o autista por ele falar muito bem, ou escrever muito bem ou entender muito bem de alguma coisa as pessoas acham que ele não tem dificuldade. E isso acontece muito, eu recebo muita reclamação de mães que o professor ta vendo a dificuldade, ta vendo o laudo, mas estão passando por cima. Porque eles estão passando por cima? Porque lá na escola não temos um órgão efetivo pra que a gente pudesse fazer essa reclamação. Se tivesse iria fazer valer essa política de inclusão que não acontece (ENTREVISTAS, P9, 2018).

Em uma sociedade capitalista em que a competitividade e a exclusão são combustíveis para que este sistema se mantenha, a inclusão cresce entre espinhos, ou seja, “pequenas” ações excludentes, preconceituosas ou desumanas para com aqueles que não se enquadram em um determinado padrão de normalidade. Foucault (2014) nos traz que as chamadas “relações de poder” se engendram nas pequenas ações cotidianas e nem sempre vem acompanhadas de uma negativa (FOUCAULT, 2014).

Assim, aqueles que não se enquadram em um padrão social esperado são convidados a se retirar, muitas vezes, como nos lembra Fávero (2004), “para seu próprio bem”, como pode ser percebido nos relatos dos participantes 8 e 9,

P8 - E eu estudava na época em escola pública, escola pública na época era boa, mas já estava começando a democratizar, o que é bom evidentemente, mas houve uma evasão muito grande do pessoal com pouca instrução, então eu não tinha muito espaço ali; **P9** - Não. A escola não foi muito boa pra mim. Acho que não é muito boa pra quem tem dificuldades, pra quem tem necessidades especiais. Eu sempre fui muito ruim na escola, e ninguém queria me escolher pra trabalho em grupo também [...] Eu sofri muito bullying por ser diferente... Porque eu costumo dizer que escola é um centro de concentração nazista, a gente é humilhado (ENTREVISTAS, P8; P9, 2018).

O participante P8, pertencente ao grupo dos participantes que concluíram o ensino superior, apesar das adversidades conseguiu concluir seu curso, porém percebeu a dificuldade dos colegas em se “enquadrar” no modelo esperado pela instituição. Enquanto o participante P9 relata sua própria dificuldade na aceitação social, lembrando que pertence ao

grupo dos que não concluíram o ensino superior. O participante P9 ainda completa sobre o tema,

P9 - É... referente a questão de aprendizado mesmo...existem muitas dificuldades não só no ensino médio e no fundamental, na faculdade também. Muitos autistas estão abandonando a faculdade porque não tá tendo acolhimento. O autista ele passa por uma dificuldade sensorial muito grande, então a ida dele pra escola já é um processo “castigante”. Ônibus, barulho, buzina, então ele já chega na escola... Então eu acho que precisaria ter uma preocupação destes alunos na questão sensorial o quanto afeta os autistas. Eu sei que a escola pública é precária, mas uma política que pudesse ajudar mesmo a nos desenvolver como seres humanos. Não só entender o autismo, porque não adianta só saber o que é o autismo, é praticar a nossa evolução (ENTREVISTAS, P9, 2018).

Neste mecanismo exclusivo, a singularidade percebida pelos colegas e familiares nos demais relatos acima, que deveria ser considerada uma parte constituinte do ser humano, se torna uma peça de coisificação e estigmatização do sujeito (ORRÚ, 2017).

Sabemos, como já mencionado anteriormente, que a diferença é algo inerente ao ser humano, parte constituinte que o faz quem é, no entanto, desde bem pequenos (as), já sentiam que isto não era tratado como algo natural, mas sim como um motivo de exclusão. A inclusão, neste ponto, tem efeito curativo, de renascer sobre o 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, P9 traz que que

P9: Na verdade, eu falo de uma revolução educacional. É um trabalho que precisa começar hoje. É o que eu digo, a minha luta não é por mim, eu já aprendi a sobreviver ao preconceito. Eu aprendi a ter minha própria terapia, minha própria ABA. Então por mais que eu sofra preconceito ainda eu aprendi a sobreviver. Então a minha luta não é por mim, a minha luta é pelos autistas que ainda não aprenderam, que ainda faltam. Eles precisam de alguém que lute, que faça mudanças (ENTREVISTAS, P9, 2018).

Concordamos com Fávero (2004), portanto, que esta revolução se trata de uma transformação social e política, que acontece para substituir antigos padrões e relações não mais sustentáveis (FÁVERO, 2004). Quando todas as dimensões da acessibilidade, descritas por Sasaki (2009), forem contempladas, conseqüentemente o ambiente escolar e seus

profissionais encontrar-se-ão preparados para receber o aluno, que será incluído (SASSAKI, 2009).

É no cotidiano, em ações corriqueiras como no “ir até à escola” ou na linguagem utilizada nas aulas e nos textos que as barreiras se colocam, inviabilizando a permanência nos diversos espaços sociais ou dando abertura para a segregação. Assim, um segundo indicador que aparece neste núcleo é o da integração escolar, fator este que dificulta a inclusão física e/ou intelectual do sujeito que não se adequa a um processo de engessamento dos saberes, como na seguinte situação relatada através da mãe do P10,

P10: É que de vez em quando eles acho que não... outro dia veio um texto que estava escrito assim “Nasceu um Brasil monárquico e escravagista...”. Então eu falei olha, o Brasil foi fundado, porque ele não nasceu, ele foi fundado, com um rei e escravos. É a mesma coisa, mas é outra linguagem, é uma linguagem acessível pra ele, ele sabe o que é um rei, ele já viu vários exemplos, ele já estudou escravidão, então ele tem uma ideia do que é escravidão... então é mais fácil, essas pequenas coisas, esses pequenos ajustes eu tô sempre fazendo com ele (ENTREVISTAS, P10, 2018).

Assim, a integração não é apenas um processo físico de separação de espaços, mas também de saberes, comportamentos aceitos e enrijecidos. Em um *frenesim* de transmissão dos saberes a escola passa pelo processo mecânico de ensino sem parar para refletir como se dará a aprendizagem e se o aluno estará acompanhando. De modo que,

A tendência do rito no ensino institucionaliza comportamentos (memorização, repetição, fixação). Esse rito e seu possível sucesso no resultado final não são sinônimos e aprendizagem ou inteligência. O rito põe fim à possibilidade da criatividade. Ele engessa e aniquila quem o executa (ORRÚ, 2017, p. 74).

A integração é um dos fatores que dificulta a permanência de qualidade dos sujeitos nos diversos espaços, inclusive o escolar. Alguns dos participantes indicam a importância de um olhar da política públicas para com o direito de acesso e de permanência à educação como prioridade, a partir do conhecimento do autismo. Isto pode ser visto tanto na fala do P3, do grupo 2, quanto na fala do P9, o grupo 3,

P3 - Mas não vai ter isso nunca porque o Brasil não enxerga educação como prioridade. A diretora não sabe nada de autismo, coordenador não sabe nada de autismo, ele estão defendendo um salário deles que é ridículo; **P9** - Eu acho que, antes de tudo, precisa entender o que é o autismo né. [...] O meu sobrinho (O sobrinho do (a) participante também foi diagnosticado com TEA) só vai conseguir ter um desenvolvimento quando entenderem a

necessidade dele, pra entender a necessidade dele precisa entender o autismo. Porque você imagina eu colocar ele na escola e as pessoas não entenderem a dificuldade dele como autista? Eu acho que eles não iam trabalhar muita coisa não; Então não é uma questão só de escola, mas é uma questão social. A escola está por fora do autismo, os professores, a sociedade como um todo está por fora do autismo (ENTREVISTAS, P3; P9, 2018).

Assim, ainda que as políticas públicas tenham aberto as portas físicas para essas pessoas, nestes casos eles não tiveram a acolhida atitudinal, metodológica e relacional necessária pela comunidade escolar, resultando em uma integração. Entendemos que,

Educação é um direito fundamental e não pode ser retirado de nenhuma pessoa, inclusive daquelas que apresentam qualquer tipo de limitação. [...] O acesso à educação é um dos maiores desafios das crianças com necessidades especiais, mas, também, é o maior legado que um país pode deixar para todas as crianças, sem distinção (ORRÚ; SIQUELLI, 2012, p. 258).

Isto pode ser percebido também na fala do participante 4, do grupo 3, com ensino superior completo, que traz sobre as adaptações na vida cotidiana,

P4 - Porque é difícil alguém aceitar e entender como é difícil. Ai você fala “ah mas você tem que se adaptar”. Sim, eu me adapto. Você ter vindo aqui, eu passei a manhã inteira pensando “o que eu vou fazer? O que eu vou falar? Como é que eu vou agir?” (ENTREVISTAS, P4, 2018).

Entendemos que são aspectos que para uns seriam mínimos, mas que para outros impossibilitam uma via de acesso ao conhecimento, mostrando que muitas vezes estas pessoas passam por um processo de integração, trazida nas falas como “adaptação”, e não de verdadeira inclusão, de modo que a verdadeira inclusão é aquela que

[...] não é anunciada nas redes sociais, nos meios de comunicação televisivos, que não aparece em matérias de jornais, que não se torna um exemplo de conquista nacional, mas que é um evento provocador de devires e chama à desterritorialização para o acesso de todos, sem discriminação à educação (ORRÚ, 2018, p. 51).

Para outro participante, do grupo 3, a inclusão social é algo que ainda precisa avançar no que diz respeito ao entendimento das diferenças, no entanto em termos políticos é justificada pelo participante como algo relativamente novo, referindo-se à política de 2011, e, por isso, a sociedade ainda estaria se adaptando (ENTREVISTAS, P7, 2018).

Apesar de o participante ter se referido à política de 2011, já apresentamos aqui que o direito à educação, ao respeito, à liberdade, é pensado legalmente desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Isto nos mostra que, ainda que uma política maior para a inclusão tenha sido pensada, ela não está se materializando no cotidiano destas pessoas, pois um sistema democrático que não atinge a todos não deve ser adaptado para a integração destes, mas reformulado.

Por isso, o P9, traz sobre a conscientização para a mudança, que precisa ocorrer também dentro do espaço escolar, não apenas para autistas, mas para a reconstrução de uma cultura social que apresenta esta bagagem histórica com os negros os índios, os judeus, e todos aqueles que são diferentes (ENTREVISTAS, P9, 2018).

Orrú (2017) verifica em seus estudos que, ainda que a inclusão dependa de uma política maior, fundada em ordem nacional e internacional, é no contexto maior, em “espaços muitas vezes hostis, de disputas e conflitos de ordem cultural, política e territorial, emergindo o caos e desequilibrando o que parecia estar harmonizado” (ORRÚ, 2017, p. 50). Com este paradigma escolar tão esgotado e que se arrasta há tempos, percebe-se então, pela fala acima do P4, que o sujeito já está em uma dinâmica de adaptar-se aos sujeitos. Entretanto, esperar que um sujeito se adapte é inicialmente pressupor uma política, em uma visão errônea, para um sujeito ideal, universal, todavia, “o singular não pode ser universalizado” (ORRÚ, 2017, p. 31).

Como um terceiro indicador do meio para o processo inclusivo está a família como elo motivador. Além da mãe do P10 que representou-o nesta pesquisa, outros familiares se mostraram muito presentes na vida escolar e pessoal dos filhos, sendo ressaltados por alguns participantes durante as conversações como fontes de estímulo e apoio. Alguns participantes contaram com a ajuda dos familiares para a interpretação das questões durante as conversações, como em P2 e P10 do grupo 1, P3 do grupo 2, P5 do grupo 4 e P1, P6 e P7 do grupo 3,

P1 - Quem teve muito mais esse enfoque na minha vida foi a minha família, principalmente o meu pai. Porque, ao contrário do que muita gente hoje em dia, de autista de gerações posteriores, a minha geração foi de famílias patriarcais tradicionais. Em que o pai era o centro de tudo e dominava a família completamente e deixava a mãe completamente esquecida. E, sabe... então minha mãe teve pouquíssima influência na minha vida, comparado com o meu pai que sempre me deu uma educação voltada as artes e as ciências. Então nesse enfoque da minha vida foi muito mais do meu pai do que da educação em si; **P2** – Ajuda; **P3** - Sim, minha família me ajudou. Me incentivaram e continuam me incentivando até hoje; **Pq**: A sua mãe te ajuda a estudar?; **P5** - Ah vou te falar dessa parte, na

alfabetização foi minha mãe que me ensinou a ler; **P6** - Quem ajudou muito com isso foi a minha família, porque em escola....; **P7** - Acho que não só a escola assim, mas como também a minha família, porque eu sei que não acontece pra maioria, mas eu tive apoio da minha família (ENTREVISTAS, P1; P2; P3; P5; P6; P7).

Como é possível perceber nestes casos, a família mobiliza e oferece segurança. O processo inclusivo é algo muito mais complexo do que uma metodologia ou uma prática pedagógica, passa também pelas relações dentro e fora do espaço escolar, nos vínculos que se estabelecem com família e profissionais.

São estes vínculos 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 dos participantes, o P8, entretanto, relatou que não contou com o suporte familiar logo de imediato, encontrando certa dificuldade na escolha profissional devido a pais conservadores, tal como relata,

P8: Então eu queria ter feito Letras, mas quando eu disse para o meu pai que eu queria ter feito letras ele disse “Letras não, porque Letras é curso de mulher e segundo que se você fizer letras você sabe que você vai virar professor”. Era assim, “se você é de humanas faça direito ou economia”. Então, na verdade, eu fui prestar economia na Fuvest e eu não passei, porque eu não queria, na verdade eu não queria. A minha segunda opção era ciências sociais, na PUC. Foi ai que eu acabei fazendo. Contando pra ele, ele permitiu, me deu apoio e ai eu consegui fazer a faculdade toda (ENTREVISTAS, P8, 2018).

No entanto, como dito acima, acreditamos na força que a família tem para o encorajamento em questões sociais e escolares, dado que na fala acima quando o pai passou a apoiá-lo (a), ele (a) concluiu a faculdade. Assim,

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (MANTOAN, 2003, p. 30).

Um último indicador importante neste núcleo que, junto ao apoio familiar, parece ter sido relevante para o processo escolar dos participantes é a mobilização de alguns professores e/ou colegas específicos com quem estabeleceram um vínculo, o que colaborou para que se

dedicassem, mesmo frente a dificuldades cotidianas. Isto pode ser percebido nas falas do participante 3, do grupo 2, que percebeu este apoio através dos colegas,

P3 - Então, eles [colegas] me ajudaram mais com incentivos, vamos dizer assim. Eles me incentivaram a ficar um pouco mais perto deles pra eu fazer mais trabalhos com eles e também pra eu sair junto com eles também. Além de eles me ajudarem também na maioria das matérias né (ENTREVISTAS, P3, 2018).

Quando os interesses dos participantes, sua capacidade criativa e imaginativa foram estimulados, a aprendizagem se tornou possível. Isto nem sempre exige recursos tecnológicos modernos e caros, mas a postura proativa do professor em pesquisar, fazer diferente e conhecer e valorizar seu aluno. Concordamos, portanto, com Gomes e Souza (2012) em,

Entendemos que a reformulação das ações relacionais na escola, no que concerne à inclusão, depende, essencialmente, de uma compreensão mais aprofundada do processo de desenvolvimento de alunos com deficiência, pois somente assim se poderiam desenvolver ações mais efetivas para a inserção desses sujeitos nos espaços educativos, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (GOMES; SOUZA, 2012, p. 173).

Também pode ocorrer por meio dos professores e gestores que, mesmo em condições as vezes adversas, ousam fazer diferente e valorizar o potencial do educando mesmo com recursos limitados. Isto pode ser percebido na fala da representante do P10, do grupo 1, como também no relato do pai do P3, que o estava auxiliando durante a conversação,

P10 - Eu falo assim que elas [professoras] são muito vitoriosas porque muitas vezes fazem todo o trabalho de adaptação de matéria, todo o trabalho de inclusão muitas vezes com a esferográfica. Então elas têm um caderno e uma caneta e têm que trabalhar com isso. Então elas buscam, até mesmo dentro dos limites que elas têm de recursos, do município, elas fazem o melhor que dá; **PAI (P3)**: Tudo que ele ia fazer, toda lição que ele ia fazer, os professores que se interessavam sempre propunham uma atividade prática pra ele e sempre com muita questão visual. Então isso ajudou muito ele nesse processo; (ENTREVISTAS, P3; P10, 2018).

Esta motivação positiva por meio de professores também foi relatada pelos próprios participantes P1, P4 e P9, dos grupos 3 e 4,

P1 - Alguns professores percebiam em mim um potencial e resolveram incrementar.... E foi uma das grandes incentivadoras a eu virar um escritor. Com o estímulo dela eu me animei a escrever o meu primeiro livro. Que foi

na verdade uma coletânea de redações sobre o mesmo tema. E com esse livro eu ganhei o meu primeiro concurso literário. Então, algumas pessoas como ela tiveram esse destaque positivo. A maioria me tratava como um aluno normal né, comum. Outros como um outro professor de história que eu tive no cursinho bem percebeu que eu era muito bom em história e passou a me incentivar a história didaticamente. E no fim eu adquiri um conhecimento de história maior do que os outros alunos que ficavam só naquilo da apostila. Eu já procurava aprofundar; **P4** - Uma vez eu levei um dos meus filhos pra ver uma aula minha na faculdade, pra assistir. Eu fiz aqui na (nome da universidade), até a pós graduação. Ai um professor de uma escola Federal que dava aula em uma faculdade aqui em Minas virou pra sala inteira, foi meu maior orgulho, virou assim e falou “Quando vocês quiserem fazer uma prova, vocês perguntam pra ele como tem que fazer uma prova”. Eu não sabia do autismo ainda; **P9**: E quando o professor explica de uma forma que eu consiga fazer imagem mental. Então qualquer assunto que não seja do meu interesse química, física e matemática, não é do meu hiperfoco, mas se o professor explica contando uma história ou relacionando com algo do meu dia a dia que é algo que eu lido eu consigo controlar melhor (ENTREVISTAS, P1; P4, P9, 2018).

O fator motivador pode ocorrer através de uma palavra impulsionadora, um olhar, um cuidado ao explicar algo de modo que o outro se interesse e compreenda. Quando esta gentileza no trato com o outro se apresenta, a resposta tem muito mais chances de ser positiva. O mesmo pode ocorrer também por meio dos gestores, como nas falas do P5, do grupo 4,

P5 - Ah sim... então, a coordenadora do meu curso ela foi praticamente uma mãe pra mim, até hoje eu sou grato a ela por ela ter me ajudado a concluir meu curso [...] Hum...teve épocas que eu estava ainda com sequelas de depressão que a coordenadora do curso ela se disponibilizou a sentar comigo, pra discutir os conteúdos, e tudo mais. Isso facilitou muito a minha aprendizagem. Assim, alguns professores a gente tem mais carinho, com outros não (ENTREVISTAS, P4; P5, 2018).

O mesmo cuidado pode acontecer através de amigos ou em outros relacionamentos, como no caso do P8, também do grupo 4,

P8 - Mas no ensino médio eu despertei, eu consegui fazer um amigo, hoje eu não o vejo mais, mas eu vejo na mídia, ele é um teólogo conhecido. Eu fiz essa amizade no colégio, fizemos uns dois anos de faculdade juntos. E esse amigo me deu uma autoestima muito grande. Então, depois eu comecei a ter mais facilidade nos relacionamentos, comecei a namorar, tive mais facilidade pra concluir com os estudos. Então no ensino médio eu comecei a melhorar [...] Porque eu acho que eu tive muita superação, a experiência que eu tive foi um pouco isso [...] Então, não foi algo gradual essa adaptação, foi uma coisa rápida. Foi a mudança de ambiente, pessoas que conversavam comigo, mais maduras... E eu me lembro que no primeiro dia de ensino médio alguém me falou “vamos tomar um café?” e eu me senti importante né. E eu nem gostava de café e tomei o café. Mas acho que foi

o convívio. Mas não só dos professores, foi o colégio (ENTREVISTAS, P8, 2018).

Como é possível perceber, a mobilização para a ação positiva e a confiança do sujeito na superação das adversidades sociais e escolares, sejam elas advindas de qualquer elemento do meio social do sujeito foram fatores determinantes para o desenvolvimento destes, seja no caráter comunicativo, como na ação de falar perto dos outros e se relacionar até mesmo em um ambiente extraclasse, ou na superação de dificuldades com o conteúdo escolar.

Os participantes P7 e P9 acrescentaram ainda que o vínculo acontece no sentir-se acolhido e reconhecido, tal como expõem,

P7 - Então esse apoio também do pessoal da faculdade que eu considero como da minha família também. Então esse apoio dos colegas, da minha família e até de alguns professores ajudou na minha vida acadêmica e até na minha vida adulta; **P8** - Nós não cumprimos plenamente o papel, eu sei que tem o papel do pai e da mãe... eu tenho um amigo meu que dá aula de matemática que fala “eu tô aqui pra formar o aluno”, mas não é verdade, porque eu me lembro que eu admirava meus professores, eu me inspirava neles, não era só o conteúdo. Admirava alguns e ignorava outros (ENTREVISTAS, P7; P8, 2018).

É, portanto, momento de ecoar a voz do sujeito, de ouvi-la. A pretensão de “dar” voz ao outro não se encontra neste caminho, pois a voz já pertence ao outro. É, ao contrário, ouvir e compreender os significados contidos na linguagem que o outro emite (ORRÚ, 2017).

Dois dos participantes relataram ainda que, com o passar do tempo e ao longo destas vivências positivas e relações de confiança que estabeleceram, conseguiram adquirir o que chamam de autoconfiança para o seu desenvolvimento. Isto é possível entender em

P1 - Eu até os 5 anos de idade eu não falava absolutamente nada. A partir dos 5 anos de idade eu comecei a falar, desandei a falar sem parar. A explicação que meu pai dá pra isso, ele que observou toda a minha infância, e utilizava os conhecimentos dele de neurociência, de acordo com os últimos ensaios científicos que saíram na Science, enfim... ele acha que o tempo todo eu fiquei observando a ele, e repetindo as coisas secretamente, escondido, de lado, praticando fora da vista dele. E quando eu adquiri autoconfiança e achei que iria ser seguro falar na frente dele eu comecei a falar. Eu fui adquirindo autoconfiança, com o tempo, me sentindo seguro que eu já sabia o suficiente, pra falar e que a reação dele e da minha mãe não seriam hostis; **P8** - E eu tive essa sensação de que trabalhar estima, pra mim foi isso, porque até então é comum que você seja vítima de alguns bullying, na minha época não existia essa palavra. Então na verdade eu vejo isso, e hoje eu aplico isso com os meus alunos, quando eles estão com dificuldade, alguma coisa, a primeira coisa que eu faço e desenvolver a auto estima. É trazer mais perto, valorizar o que tem de melhor, então não é

ignorar sabe? Então eu acho que a auto estima ela veio pelo convívio, mas não foi só o que eu aprendi na escola, não foi isso, foi o ambiente que eu encontrei naquela escola, as pessoas que eu encontrei naquela escola, a me superar, a estudar, eu comecei a tirar notas boas, eu era elogiado pelos professores (ENTREVISTAS, P1; P8, 2018).

Assim, para estes participantes, ainda que suas vivências fossem negativas com o preconceito e a segregação social, encontraram, no meio experiências concretas que os mobilizaram para significações de superação. Para Gomes e Souza (2014), em citação a González Rey (2005),

O elo social/individual se dá por meio dos movimentos de concretude da vida do sujeito. Essas confrontações singulares e sociais exigem que o sujeito, uma vez se reconhecendo, delimite seu ponto singular de congruência social. Ainda para o autor, serão os sentidos subjetivos configurados que oferecerão essa possibilidade de ruptura e contradições sociais (GONZÁLEZ REY apud. GOMES; SOUZA, 2014, p. 180).

A partir das discussões realizadas neste primeiro núcleo, pode-se perceber que a experiência de vida dos participantes desta pesquisa serviu para confirmar um modelo atitudinal, pedagógico e afetivo ainda altamente excludente e segregacionista seguido por boa parte da sociedade e dos profissionais da educação. De maneira que aqueles que fugiram deste padrão nas vivências dos participantes desta pesquisa, seja com uma palavra ou com um olhar diferenciado e de encorajamento, vindos da família, colegas ou profissionais, instigaram estes sujeitos a superar quaisquer adversidades sociais ou educacionais.

Assim, incluir transcende padrões homogêneos de educação, exigindo que se considere o sujeito em toda sua complexidade, sua subjetividade, individualidades, a criatividade e suas potencialidades de existência. Por isto, para o próximo núcleo trataremos com mais intensidade as falas referentes à ineficácia dos modelos homogeneizadores e taxativos no ambiente educacional.

6.2 Significações das experiências com o modelo tradicional

A fim de delinear melhor quais foram as ações que não favoreceram o desenvolver da aprendizagem dentre os nossos participantes, resultando em alguns dos casos no afastamento da sua permanência na educação, no segundo núcleo foram selecionadas as falas dos seguintes indicadores: Modelos conservadores e mecanismos de exclusão e diagnóstico.

Neste núcleo foi possível compreender, dentre as expressões dos participantes, que para a maioria destes, em situações que uma prática mais tradicional ou conservadora era colocada, o processo de ensino-aprendizagem não fluía tão bem, como pode ser percebido nas seguintes falas do P3, do grupo 2, que relata a experiência com a dificuldade dos professores com os materiais,

P3 - O professor de matemática ele é um professor um pouquinho mais antigo assim, um pouco mais ortodoxo, então ele não conseguia pensar muito fora da caixa. Por isso que não teve muitos exemplos na questão assim de matemática. Mas mesmo assim o material era adaptado, mas não chegava a ser aquela coisa assim (ENTREVISTAS, P3, 2018).

Já para os participantes 5 e 8, do grupo 4, este modelo conservador, juntamente com uma postura autoritária por parte do professor, contribuiu para que gerasse um certo bloqueio, em alguns casos afetando a autoconfiança dos próprios sujeitos, como fica evidente nos relatos,

P5 - A minha formação escolar, sem contar a faculdade, foi totalmente Positivista. É que na escola e na faculdade, as vezes o professor era muito negligente ao aluno, as vezes também o professor também muito autoritário, tinha dificuldade de ouvir os posicionamentos dos alunos. **Pq:** Na faculdade você também sentiu isso? **P5** - Aham, na faculdade... é que é aquele negócio né, o cara que é mestre, que é doutor, pode massacrar o aluno, eu tive dificuldade com o meu TCC. É por causa que os professores as vezes não aceitavam a opinião do aluno, só por que o cara é doutor, tem pós doutorado, se acha superior, se acha muito arrogante e eu tinha dificuldade nesses embates de expor o que eu queria aprender, o que eu sentia muitas vezes; **P8** - Na quinta série tinha a sala A, B... até a H. então o meu irmão gêmeo foi pra sala A, eu fui pra sala G, porque era classificado de acordo com o rendimento na prova. – diz rindo – Então na minha cabeça era assim “Ok, quando a gente nasceu ele ficou com 80 da inteligência”. Na minha cabeça era assim, hoje eu sei que é bobagem (ENTREVISTAS, P5; P8, 2018).

A mesma postura rígida do fazer pedagógico do professor também é percebida pelos P1 e P6, do grupo 4, o que não impediu que estes desenvolvessem seus próprios caminhos para a aprendizagem,

P1 - Porque, também... houve o seguinte sabe, os professores da minha época eles tinham mania de querer impor o jeito deles de resolver os exercícios, e eu queria fazer do meu jeito. Então, quando eu fazia os exercícios de matemática eu não... não fazia os cálculos da maneira como eles ensinavam, mas a minha maneira. Por exemplo, eu não usava regra de 3, eu preferia, pra calcular o número calcular a porcentagem. Pegar, descobrir quanto era 1%, 5%, 10%, e ia somando as porcentagens até

chegar no número e chegava no mesmo número que a outra pessoa chegava usando a regra de 3. Eu chegava ao mesmo resultado, só que de uma maneira diferente. Os professores não aceitavam que eu fizesse o exercício de uma maneira criativa, de uma maneira que eles não ensinavam, e me davam zero. Isso me dava muita raiva. Isso não mudou muito. Infelizmente, o ensino, principalmente na área de exatas continua muito bitolado, eles não estimulam a criatividade **Pq:** Quais estratégias de aprendizagem você considera que sejam mais úteis pro professor colocar em prática com o aluno com autismo? **P6** - Na verdade a única que não é útil é a tradicional. As únicas que não é útil é a que é utilizada (ENTREVISTAS, P1; P6, 2018).

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

Neste espaço, a postura autoritária do professor aliada a esta rigidez pedagógica é alvo de uma crítica ainda mais intensa em alguns relatos. Isto é possível perceber no relato da mãe do P10, grupo 1, em,

P10 - A gente teve que ter um diálogo muito forte com a escola, demoraram muito pra entender, porque começaram na cartilha, depois veio lá passou pro fônico, só que sempre dividindo. E pra ele essas divisões não fazem sentido. Eu falava entra com a palavra em bloco, a palavra inteira (ENTREVISTAS, P10, 2018).

Há, portanto, uma resistência muito forte em lidar com o novo, em aceitar novas sugestões, pois o novo realmente é algo inesperado, mas trabalhar de mãos dadas com o medo não move nenhum profissional. A resistência dos professores também é percebida no relato do participante P4, do grupo 4, que inicialmente zerou sua prova por não entender sua caligrafia, fazendo com que pensasse em desistir do curso (ENTREVISTAS, P4, 2018).

A dificuldade com a caligrafia e as demais exigências decorrentes da rigidez do fazer pedagógico é notada pelos participantes P1 e P6, do grupo 3,

P1 - Então, eu aprendi a escrever com aquela cartilha antiga... é... – pensa um pouco tentando se lembrar – “Caminho Suave”. E assim, eu aprendi a escrever com esta cartilha, mas eu nunca me interessei em aperfeiçoar a minha letra e nunca me importei, na verdade, que as pessoas pudessem entender a minha letra; E uma coisa que aconteceu comigo e que eu acho que acontece frequentemente com muitos autistas até hoje, o próprio sistema de ensino no Brasil, ensinando através do decoreba, ensinando através da decoração ao invés de ensinar a entender e dar uma visão crítica do que está aprendendo, é... torna o ensino chato! – o participante dá ênfase

com a voz na última palavra - Torna o ensino insosso, sem graça. Tanto que, isso não só pra autistas, neurotípicos também. E há uma intolerância, uma dificuldade enorme dos sistemas de ensino como um todo, de tolerar, de aceitar esses modos diferentes e aplicar o que é ensinado. Isso que o autista se choca com o sistema educacional no Brasil hoje, esse gargalo da não “incentivação” a criatividade que ele necessita exercer o tempo todo. [...]; **P6** - Ah.... Se o professor só falar muito, quando ele ta lendo alguma coisa eu não consigo [...] Sim, ainda mais com prova muito comprida e teórica de uma matéria que talvez eu tenha tido mais dificuldade. Tanto meu rendimento na prova quanto, como eu falei, minha letra a conexão de ideias minhas sai totalmente do... (ENTREVISTAS, P1; P6, 2018).

Os participantes perceberam durante suas experiências profissionais ou familiares também esta dificuldade de inserção e escuta do aluno, em um modelo em que há uma centralidade na figura do professor, segundo o qual apenas o saber deste é priorizado. Isto pode ser visto no relato do P4 sobre sua sobrinha em período de férias,

P4 - Minha sobrinha veio de férias aqui outro dia e falou “tio eu vou ter que ir embora na quarta”, perguntei por que e ela falou ‘ah porque eu tenho que fazer um resumo de 15 páginas pra professora de história”. – Fica em silêncio por alguns instantes nervoso – ai eu perguntei “O que você entendeu disso daqui?” e ela falou “nada”. Isso é da minha época, o professor chega pra você e fala “vocês vão fazer um resumo de 15 páginas, NAS FÉRIAS!”. Nas férias vai pra tua casa e vai pescar com a tua mãe com o teu pai. Cai de bicicleta, faz tudo que você tem que fazer! Você não precisa ficar ligado na escola, você não ta na escola. Imagina se os 9 professores pedirem resumo de 15 páginas nas tuas férias, você vai fazer o que nas tuas férias? Essa é a escola brasileira.... “Ah você não sabe o que esse moleque passa em casa”, você não sabe o que esse moleque passa dentro da sala de aula! (ENTREVISTAS, P4, 2018).

A mesma transmissão maçante de conteúdos é relatada pelo P8, a partir de sua experiência como professor,

P8 - Eu acho que, hoje há um excesso de conteúdo passado muito rapidamente e superficialmente, não que conteúdo não seja importante. Vou te dar um exemplo, aula de literatura, começa lá no século XVI, João Vicente. Aquilo é horrível, é mostrar João Vicente e dizer “olha não goste dele porque você não vai entender” (ENTREVISTAS, P8, 2018).

A perda do interesse no conteúdo selecionado e transmitido exclusivamente pela figura do professor, processo no qual os alunos são coadjuvantes, também é relatada pelo P6, do grupo 3,

P6 - Existe uma visão, até o novo diretor da escola que estava falando, o professor não tem que ser ativo o tempo inteiro, ele tem sim que muitas vezes ser passivo. Não é o professor o tempo inteiro numa lousa, porque o aluno perde o interesse (ENTREVISTAS, P6, 2018).

Para a maioria dos participantes, portanto, os modelos mais conservadores de ensino não são favorecedores para o processo de ensino aprendizagem. Isto se dá porque estes se baseiam em uma concepção homogênea de ensino, em processos incansáveis e extensos de repetição de conteúdos, não valorizando as singularidades do sujeito, seus interesses e estilos de aprendizagem. De modo tal que

Logo, o professor ensina e o “bom aluno”, o aluno ideal aprende aquilo que lhe foi imposto. Como se realmente os processos de ensinar e aprender fossem intimamente ligados, dependentes entre si e de tal maneira relacionados que o produto final esperado seja realmente a aprendizagem. Nesta prática aparentemente linear, não são levados em conta o aprendiz, suas singularidades no aprender, seus interesses, sua criatividade, suas possibilidades de aprender de maneiras diferentes e seus interesses por “coisas” diferentes que podem lhe ser extremamente úteis na vida em sociedade [...] (ORRÚ, 2016, p. 150).

A dificuldade do professor em estabelecer uma relação de escuta horizontal para com o aluno é uma grande barreira para práticas inovadoras e diversificadas, pois impossibilita que o professor conheça seu educando e construa com ele o melhor caminho para a aprendizagem. Entendemos 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, sobre o que deve ser avaliado e como ele deve ser avaliado e sobre o que é esperado dele como produto ou resultado final desse processo de ensinar e aprender (ORRÚ, 2016, p. 150).

As aprendizagens são diversas e os caminhos para chegar até o conhecimento também o são. Por isso a necessidade de profissionais preparados para atender às singularidades de seus alunos, embasados com conteúdos teórico-metodológicos diversos a fim de responder a demanda deles. Isto implica que a comunidade escolar se coloque a refletir sobre seu papel e função social, a fim de não continuarmos caindo em práticas homogêneas e hegemônicas (ORRÚ, 2016). De tal forma, não basta uma formação inicial e continuada em cursos extensivos se não ressignificarmos nossa prática a partir dos conhecimentos aprendidos neles, tal como no relato do participante,

P4 - A desculpa do professor é “Eu não fui preparado pra isso, então não é obrigação minha”. Então eles já fizeram um muro de auto proteção. Você vai num HTPC.... HTPC meu é (murmúrio) o tempo inteiro. Você vai falar de um aluno... Tem uns professores que usam esses termos assim... Tem uma professora de Artes que só... um autista ele escreve mal, a letra geralmente é horrível, e eu descobri uma coisa recentemente numa leitura que está relacionada ao pensamento muito mais rápido do que a escrita, a gente pensa muito mais rápido do que escreve. Você ta escrevendo e já ta pensando lá na frente. Imagina pra fazer um recorte, pra fazer um desenho, pra fazer uma casinha não sei do que. Você acha que eu tenho paciência pra fazer isso? A não ser que seja uma coisa do meu interesse ou um E.V.A. pra colar num pedal. Ai o que acontece, tinha um menino lá, ele tem todas as características de autismo, é inteligentíssimo, mas assim, esse menino desenhava muito mal, a professora de Artes já chegava no HTPC e falava “nossa, ele é muito burro, não vai passar de ano, não faz nada, não gosta de nada”. Ele só tirava 10 comigo em História, Geografia também. Já tinha sido a palestra dela. – Apontando para a esposa que havia oferecido uma palestra sobre Autismo dias antes. – Autista, não vai fazer, a não ser que goste. Ai eu falo mesmo “você não entende que a tua matéria não interessa pra ele?”. Então, hoje eu entendo, os professores não é que eles não estão preparados, ninguém ta preparado, você sai de uma faculdade sem preparo nenhum. Eu sai da minha faculdade sem saber nada de ensino de geografia, sabia nada. Eu sabia um monte de teoria, textinho, mas eu não sabia o que era geopolítica, não sabia o que era, eu tive que estudar sozinho, tive que ir atrás, você tem que esquecer a rede Globo e começar entrar em Blogs, você tem que começar a pesquisar. O professor ele deveria fazer isso, não o professor de educação especial (ENTREVISTAS, P4, 2018).

A escola, quando fecha os olhos para a formação do sujeito singular na construção conjunta da aprendizagem, está buscando resultados em práticas cada vez mais homogêneas e segregadoras. Quando a instituição se enrijece em um padrão disciplinar e normativo, o papel do professor como agente transformador, transcendendo a institucionalização e subjetividade social, entra em cheque (SÁ; ORRÚ; SILVA, 2013).

Em uma hierarquização dos saberes sociais muito acima dos saberes individuais, o valor dado às singularidades é tão singelo que não sobra tempo para percebê-los. O trabalho pedagógico fica preso em uma reprodução massiva. Isto pode ser percebido através do relato da mãe do P10 em,

P10 - É uma escola muito boa, mas assim... é complicado porque elas não dão conta da demanda. É uma demanda muito grande, se não me engano são 30 e tantas crianças de inclusão. Então é tudo muito individual, tudo muito específico, do mesmo jeito que o monárquico escravagista passou, porque passou, chegou aqui e passou, algumas coisas passam. [...] (ENTREVISTAS, P10, 2018).

Esta dificuldade na reestruturação das instituições escolares para acolher as singularidades na construção com o coletivo é algo que Fávero (2004) traz como as exceções do “educação para todos” no contexto escolar cotidiano. Isto pode ser percebido na fala do P1, também do grupo 4,

P1 - Olha, a escola em si eu acho que não teve esse enfoque. Ta? De realmente preparar pra vida. Porque veja, quando eu fiz a escola foi o tempo da ditadura militar no Brasil. E qual que era o enfoque da ditadura militar na época? Era aparelhar os alunos pra apoiar a ditadura e formar mão de obra barata. Sem incentivar um ensino acadêmico. Sem guiar os alunos para o caminho do ensino acadêmico. Mais técnico. Am... que eram coisas que não tinham muito a ver comigo, porque o que tinha a ver com a minha natureza autística era as Artes. E o enfoque do ensino na ditadura não estava nem ai pra Artes. Não preparava os alunos para serem artistas, como também não procurava explorar os dons dos alunos para a iniciativa artística, nem nada. Você tinha assim, a matéria de artes, mas era uma coisa repetitiva, muito básica, muito industrial. Então não teve esse enfoque [...] O restante eu era totalmente indiferente pra eles, eles não percebiam nada em mim. Então eles não se interessavam em direcionar o ensino pra aquilo que eu tinha de talento, de dom (ENTREVISTAS, P1, 2018).

Contudo, é possível concordar com Mantoan que,

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (MANTOAN, 2003, p. 43).

É necessário abandonar a concepção pessimista das limitações do aluno e se reconhecer como professor mediador da aprendizagem. Entendemos que muitas vezes o diagnóstico é usado como forma de atestar as limitações e incapacidades do aluno, fazendo com que o meio educacional não passe por essa ressignificação de funções defendida por Mantoan (2003).

Neste processo, o diagnóstico, que deveria ser um instrumento auxiliar, se torna, por vezes, um mecanismo de exclusão. Por isto, este foi levantado como um segundo indicador neste núcleo.

É importante lembrar que, dentre os participantes, alguns foram diagnosticados pelos médicos, como em P1, P2, P3, P5, P7 e P9,

Pq: Mas como você chegou a este médico, como chegou a este diagnóstico?
P1: Então é... na época, o meu pai andou viajando pro exterior, pra Inglaterra. Lá ele viu um livro, na...na... com um personagem autista, “O estranho caso de um cachorro morto”, lá ele achou que este personagem que é autista tinha muito a ver comigo, lembrava muito a mim. Ai ele voltou pro Brasil né, ele mora em São Paulo e ele é neurocientista, então ele conversou com um amigo dele que é psiquiatra, era né, porque o Dr. Marcos Mercadante já é falecido. E na época o Dr. Marcos era o principal especialista em autismo no Brasil. Ai eu tive uma longa entrevista com o Dr., passei por alguns testes e, ham... ele proferiu o diagnóstico pra mim;
Pq: E você recebeu o diagnóstico de autismo? **P2:** Não. **Mãe:** Não? – nesse momento a mãe também intervém lembrando ele. **Pq:** Você não foi no médico? **P2:** Muitas vezes. Tenho sim. **Pq:** E o que os médicos falavam pra você? **P2:** Eu tomo muito remédio; **P3:** Foi com... 5 anos?; **Pq:** Com que idade você recebeu o diagnóstico de autismo?; **P5:** Com 20 anos; **P7 - 12 anos,** se não me engano.; **P9:** Não, eu descobri o autismo ano passado. **Pq:** Ah sim... e você pegou o laudo? **P9:** Sim.; **Pq:** Com que idade que ele recebeu o diagnóstico de autismo? ; **P10:** 3 anos (ENTREVISTAS; P1; P2; P3; P5; P7; P9; P10, 2018).

No entanto, nesta pesquisa nem todos os participantes receberam o laudo médico, mas ainda assim se reconhecem dentro do Espectro, como no caso dos P4, P6 e P8,

P4: É, ai um dia ela [a esposa] chegou em casa, com as literaturas, ela chegou com um texto que... eu acho que não era só eu. Meus irmãos são todos meio estranhos assim, cada um tem uma particularidade, uma personalidade muito interessante, todos eles. Muito inteligentes todos. E ai um dia ela falou assim, “vem aqui, lê essas características, vê se você não se encontra, não encontra teu irmão. Ai eu comecei a ler e comecei a perceber um monte de coisas; **Pq:** Você tem diagnóstico de autismo? **P6:** Chegamos a fazer? – pergunta para a mãe. **Mãe:** Não, eles que se identificaram. **P6:** A gente chegou até uma vez a ir num psicólogo, psiquiatra e ela chegou a falar que poderia ter, mas que ela não era capaz de diagnosticar; **Pq:** Ta. É... você recebeu o diagnóstico de autismo? **P8:** Não, eu nunca na verdade, é... na verdade esse diagnóstico foi dado pela própria (familiar do participante) e é uma coisa que vem de família...Existem indícios que pra mim hoje são muito claros, quando eu fui estudar, pesquisar. Então, por exemplo, eu tinha uma sensibilidade assim nas mãos – diz enquanto esfrega as pontas dos dedos e depois faz um movimento de abrir e fechar a mão repetidas vezes – uma dificuldade muito grande em relação ao tato, tinha dificuldade de abrir as mãos. Tudo que eu tocava me dava muitos arrepios, no corpo inteiro. E também tinha dificuldade de autonomia, de socialização isso até hoje, mas a minha adolescência foi muito difícil, porque eu não tolerava muito grupo grandes. Até hoje festas pra mim são coisas que poderiam durar assim, meia hora no máximo e ai cada um ia pra sua casa (ENTREVISTAS, P4; P6; P8. 2018).

Nos casos diagnosticados e também nos casos em que não havia o diagnóstico médico, os participantes relataram sentir os efeitos da incompreensão da diferença, como já relatado no núcleo 1, no indicador preconceito.

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 esta maneira limitadora de olhar para o sujeito diagnosticado, ou melhor, para o sujeito, o professor tem como responsabilidade profissional reconhecer a demanda singular e a dinâmica de aprendizagem do seu educando. Estabelece-se, assim, uma rede de comunicação entre professor e aluno, com ponto aberto para o diálogo e a escuta real (ORRÚ, 2016).

No entanto, de maneira infeliz, este diálogo entre professor e aluno é por vezes negligenciado e a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem do sujeito é jogada para outros que não o professor, como pode ser percebido nas seguintes expressões do participante 2, do grupo 1 e 6, do grupo 3,

P2: Eu tenho mais dificuldade em matemática. **Pq:** Porque? Eu não guardo os vizinhos. **Pq:** Como? **P2** - Os vizinhos. O maior e o menor. **Pq:** E o que a tua professora ta fazendo pra te ajudar nisso? Já que você tem dificuldade em entender isso ela ta te dando alguma atividade sobre? **P2** - Não. **Pq:** Ela passou a matéria pra frente? **P2** - A de reforço ajuda. **Pq:** O que ela faz com você? **P2** - Ela da atividade de caça palavras, tudo; **P6** - Parece que tem uma professora agora que ta praticamente me obrigando a procurar ajuda – Diz rindo – Porque ela falou que.... Por exemplo, dependendo da matéria eu fico muito nervoso na prova, daí eu não consigo nem escrever direito. Então, a minha letra é muito ruim, ainda mais se tiver muita pergunta, tem que escrever muito rápido, entendeu? Ai ela falou “olha ou você faz no computador ou você vai pra uma sala com alguém” (ENTREVISTAS, P2; P6; 2018).

Uma maior abertura ao diálogo por parte do professor demanda segurança e humildade em admitir que este não é o detentor de todo o saber, no entanto, compartilhar experiências com outros profissionais não é sinônimo de abrir mão de suas responsabilidades. Para Orrú (2016; 2018) além da humildade do professor, é necessário também iniciativa deste para continuar pesquisando e se aperfeiçoando, deixando de lado a zona de conforto (ORRÚ, 2016; 2018).

Mantoean nos atenta para o fato de que os colegas da área podem ser auxiliares nesta revisão de nossa prática, assim,

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chaves do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação (MANTOAN, 2003, p. 44).

É por meio da interação social que adquirimos do meio, o conhecimento historicamente acumulado pelo homem, ou seja, a interação social e cultural possibilita ao indivíduo, no caso os professores, estruturar suas atitudes e pensamentos (FERRI; SANTOS; GOMES, 2016)

Entendamos que esta interação social não precisa se dar unicamente pela fala, pela palavra, visto que há muitas pessoas com autismo que não têm um desenvolvimento da oralidade, porém há outros instrumentos e signos mediadores da ação do homem no mundo (ORRÚ, 2016). Um dos entrevistados, ao falar sobre seus interesses e como eles contribuíram para sua interação com os outros sujeitos, disse ter encontrado na música um instrumento para a comunicação, como fica claro em

P8 - É essa necessidade de conhecer pela música, a Arte, o que nos é distante mesmo. Porque música persa, eu tenho um instrumento aqui que ninguém conhece, ninguém toca isso aqui. – O entrevistado pegou um instrumento de cordas, que lembra muito um violino mais rústico, nada que eu já tenha visto – eu toco isso daqui há um ano já, mas tem instrumento que eu estudo há... **Pq:** Como chama esse? **P8:** Eu acho que esse daqui só eu tenho no Brasil. Esse chama Kamencheh⁴, é uma espécie de violino. Eu faço aula todo domingo via Skype com uma professora no Irã, ela é muito conhecida lá. E eu estudei muito também música Japonesa e foi aonde eu compartilhei com o Gregório. – irmão do entrevistado – Mas o Gregório é mais ligado a instrumento de sopro e eu aos de corda.... Mas até hoje eu não interajo muito, não tenho muito interesse. Eu tinha muita dificuldade com essa coisa do visual, do corporal, sempre fui muito desajeitado.... Mas a música também facilita muito (ENTREVISTAS, P8, 2018).

Para isso, o professor tem de reestruturar sua prática, conhecer seu aluno e seus respectivos interesses e abandonar estratégias de ensino que não os valorizam, o que nem sempre acontece, como aponta o P2,

Pq: Que legal! E a tua professora dá bastante músicas pra vocês na escola?
P2 - Não, na escola não. **Pq:** Mas ela sabe que você gosta de músicas? **P2** - Ela sabe (ENTREVISTAS, P2, 2018).

⁴ O kamanche é um instrumento de 4 cordas, tradicional da cultura do Oriente Médio e Árabe (VICO, 2018).

Um apego às práticas *behavioristas*, mais tradicionais nas escolas brasileiras geram, por vezes, dificuldades de repertório prático-metodológico, o que impossibilita os professores criarem caminhos para o conhecimento a partir do que os alunos trazem, apresentando um movimento reducionista do potencial do aluno (ORRÚ, 2016).

Como ficou claro acima, a dificuldade de se considerar as particularidades dos alunos os leva a um desinteresse pelo conteúdo passado. Desconsidera-se, assim, a possibilidade de “um espaço educacional que seja enriquecido com ações pedagógicas dialógicas, onde as relações sociais entre todos sejam privilegiadas [...]” (ORRÚ, 2016, p. 151).

Com base nas considerações feitas neste núcleo de análise, consideramos que as experiências com o modelo tradicional de ensino não foram evidenciadas pelos participantes como significativas e motivadoras em seu processo educacional. Alguns dos participantes 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.

Neste processo, o diagnóstico foi, por vezes, um instrumento de rotulação das diferenças, apontamento das incapacidades e/ou comparação com os demais colegas. Mesmo aqueles que não obtiveram o diagnóstico médico sentiram-se marcados por não pertencer a um determinado padrão de comportamento e desenvolvimento.

Visto isto, para o terceiro núcleo, destacamos as práticas positivas nas vivências dos participantes, aquelas em que sua constituição como ser singular foi usada de uma maneira favorável ao seu processo de ensino e aprendizagem.

6.3 Considerações sobre possibilidades inovadoras e significativas

Ainda que as dificuldades sejam claras e persistentes no cotidiano dos participantes, inviabilizando uma plena qualidade de permanência a nível escolar e acadêmico, há também circunstâncias e relações que mobilizam estes sujeitos a seguirem adiante. Estas também foram destacadas pelos participantes desta pesquisa e se encontram neste terceiro núcleo de significação.

Por isso, para este momento, aspectos e significações positivas nas experiências dos participantes foram analisadas por meio das falas 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 é possível perceber nos relatos dos P4 e P8, do grupo 4,

P4 - Depende da situação, depende do aluno... O que é uma coisa pra mim, é outra pro meu filho e é outra pra outra pessoa; **P8** - Eu não posso exigir que todos os jovens aprendam no mesmo ritmo, no mesmo jeito. Então você ter um número menor de alunos, você conversar com os alunos, conhecer eles. Nós não conhecemos nossos jovens, cada um tem uma história (ENTREVISTAS, P4; P8, 2018).

Seria possível agrupar uma turma homogênea? Tal como os seres não o são, os grupos podem, considerando contextos muito favoráveis, se agrupar 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.

A diversidade também é citada pelos participantes P1 e P9, do grupo 3, ao acreditarem no benefício de conhecer o seu aluno, sua turma para, assim, pensar no melhor caminho para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

P1 - Não adianta querer tentar, mesmo que você tenha uma classe só de autistas, tentar dar a mesma matéria, do mesmo jeito pra todos eles. Cada um vai precisar de um material didático diferente, organizado e planejado só pra ele, pro caso específico de cada um, de acordo com o interesse de cada um [...] Normalmente, eu acredito que se o ensino for personalizado vai diminuir muito a dificuldade de concentração e de aprendizado. Eu acho que ele vai ter muito mais prazer em aprender e vai se concentrar muito na aula; **P9** - Ai, eu sempre aconselho as pessoas que querem ajudar o autista a aprender algo a você observar o seu autista, o que ele aprende. Como que ele aprende as outras coisas? Olhando? Porque vai depender de autista pra autista. Então tem autista que é auditivo, então ele ouve uma música e ele vai aprender ela. Tem autista que é visual, ele vê algo e gravou. E tem autista que vai aprender processando aquilo. Então vai depender do autista (ENTREVISTAS, P1; P9, 2018).

Compreender a inerência da diferença na constituição do ser humano, discutida anteriormente, é compreender também a diversidade de ensino aprendizagem com um olhar muito mais plural para as viabilidades educativas.

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 alunos, começa-se a conhecer quais os eixos de interesses destes. Por isso, como segundo indicador deste núcleo, analisamos os eixos de interesses dos participantes e como estes são basilares às estratégias pedagógicas inclusivas. Assim, todos os participantes disseram possuir eixos de interesses, como relatado em,

P2 - Brincar eu brinco com tablet. Gosto de ver vídeo repetido do Raul Gil (Neste momento a mãe completa que o que ele gosta é a trilha sonora). **Pq:** Ah, a música! **P2:** É, e o aplauso também; **P10** - Bom, o computador né e jogos. Filmes e jogos; **P3** - Eu gosto muito de Mário, gosto muito de *Donkey Kong*, e eu tenho também interesse muito grande pelo *Sonic* e pelo *Megaman*; **P4** - Por enquanto, hoje em dia, só na fotografia mesmo; **P5** - Então eu entendia nunca prestei atenção em aula, até hoje não presto, só se for alguma coisa que me interessam... E eu tive um problema. Não problema, pra mim era a música que me fascinava. Então eu tinha a aula pensando em música. Violão, baixo, bateria... educação; **P8** - Então, assim, 80% do meu foco é na área de música né, de instrumentos musicais – enquanto fala aponta para as estantes atrás, repletas de livros e de caixas de instrumentos musicais. – tenho uns 30, 40 instrumentos musicais exóticos. A minha área é essa aí, eu gosto muito de música... por exemplo, eu estudei muito música japonesa, música indiana, música persa, tenho aula online. Eu gosto muito de música clássica persa. E é uma coisa assim, eu ouço e identifico, pra mim é muito familiar, pessoal acha que isso é exótico. Então pra mim é muito estranho. Eu não tenho muito contato com a música ocidental, tenho mas é música clássica, mas é muito difícil; **P1** - Eu gosto de dinossauros, gosto de paleontologia em geral, eu gosto de automóveis, gosto muito de aviões, eu curto muito anime e *mangá*, eu gosto muito de séries de ficção científica, como *Star Wars*, e uma série de outros interesses menores né que eu fui colecionando com o tempo **P6** - Música, mitologia nórdica, ficção científica, literatura fantástica, artes marciais, nossa tem um monte, literatura em geral, algumas formas de Arte, mitologia, não só mitologia, mas todo esse lado de crenças e a parte de jogos, tanto na parte de desenvolvimento quanto na parte de jogar mesmo; **P7** - Ah... Animais; **P9** - Tenho. Autismo. – Diz sorrindo. – eu tenho hiperfoco em psicologia, filosofia, sociologia... os meus focos de interesse sempre foram, desde criança, sempre foram meus assuntos de interesse. Na escola as matérias que eu mais fechava era relacionado a história, religião que na época tinha (ENTREVISTAS, P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10, 2018).

Além disso, um dos participantes destacou que

P1 - Porque assim, os autistas, ao contrário do que as pessoas é... acham... principalmente os pesquisadores, eles não ficam fixos num interesse só, ta? Ao longo da vida eles vão colecionando interesses, eles passam por fases de interesses principais e essas fases passam assim que um novo interesse aparece. Só que o antigo interesse não fica descartado, fica ali guardado, e

não deixa de se interessar por aquele interesse, mas o principal fica dominante. E vai indo vai colecionando muitos interesses (ENTREVISTAS, P1, 2018).

Todos os participantes demonstram curiosidade em aprofundar o conhecimento e alguns até mesmo se especializaram e trabalham em sua área de interesse, formando-se professores, escritores, ativistas, entre outros.

Por isso compreendemos que o eixo de interesse, quando explorado, permite conhecer o potencial do sujeito, o aluno com autismo, de modo a reconhecer 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 favorecer a aprendizagem e a inclusão, valorizando os pontos ótimos dos alunos em conexão com os conteúdos. Todos os participantes concordaram também que aprendem melhor a partir de seu eixo de interesse em conexão com a matéria a ser estudada, tal como nos relatos do grupo 1,

P2 - Ia ser melhor. Seria mais legal por vídeos; **P10** - Isso... uma das primeiras palavras que ele escreveu sozinho foi *DonKey Kong*, que é uma palavra muito complexa, mas ele ama! Ele tinha passado três meses jogando o dia inteiro, no tempo livre dele. Ele leu aquilo mais de um milhão de vezes. Ele memorizou aquilo, mas memorizou como um coisa só... E puxar pelo foco de interesse né, que é sempre mais fácil. Então começar a alfabetizar no A, abelha, amor... amor? É muito subjetivo... então faz aqueles exercícios de ligar, a aranha na teia, a colmeia na abelha... você vai botar a abelha na colmeia? Não vai gente, mais fácil botar a caça na gaveta. É o que tem sentido pra ele, é importante. Ou põe a parte do corpo e as roupinhas, aonde põe a calça, aonde põe as blusas... então eu procuro sempre falar para as meninas fazerem algo que tenha um sentido prático, um sentido real... agora ligar o urso no pote de mel, pra que que serve ele saber que o urso come mel? (ENTREVISTAS, P1; P10, 2018).

Vale lembrar que, como o P10 é representado pela mãe, no relato acima ela narra sobre como o eixo de interesse foi algo tão significativo para ele, que foi a primeira palavra que conseguiu escrever. Já para o P2, os vídeos a que assiste, incluindo os do seu programa de TV favorito, poderiam ser utilizados também no ambiente escolar para atribuir mais sentido. Para o participante do grupo 2, enfatizando o uso do eixo de interesse em conexão com os conteúdos escolares,

P3 - Não só por ser do meu interesse, mais também de.... Como que eu posso explicar isso? É... ter o meu interesse com a ligação da matéria. Ah sim, eu acho que deveriam colocar matérias mais do nosso interesse. Por exemplo, fotografias, músicas, artes, design de jogos,... (ENTREVISTAS, P3, 2018).

Para os participantes do grupo 4, os eixos de interesse beneficiaram não apenas o ensino aprendizagem, mas também a socialização,

P4 - O que eu faço? Eu arquivo. Se é do meu interesse eu arquivo. Eu não leio o manual dos meus pedais de guitarra, eu olho a figurinha e registro.... Ah sim! Ai o que que acontece, quando eles [os irmãos] discutiam sobre isso eu escutava, principalmente quando era na área de humanas, quando era de exatas não me interessava. Ai que eu comecei a sentir uma atração pela matéria...; **P5** - Ah mas, é uma coisa até bem clichê né na faculdade você ta estudando o que você gosta. E quando você gosta você tem facilidade até em socializar com as pessoas do meio; **Pq**: E você aprende melhor pelas coisas que você tem interesse?; **P8** - Acho que aprendo sim; Eu tinha muita dificuldade com essa coisa do visual, do corporal, sempre fui muito desajeitado.... Mas a música também facilita muito, por exemplo, eu pego um instrumento e... eu tinha muita dificuldade com o tato, as vezes eu ainda me vejo com a mão fechada, mas é uma coisa de hábito. Hoje eu dedilhar o instrumento, produzir um som e ser elogiado é um espaço que... eu acho que a gente desenvolve espaços (ENTREVISTAS, P4; P5; P8, 2018).

Assim, para estes participantes, os eixos de interesses ajudaram também nas relações sociais. Os eixos de interesses no processo de ensino aprendizagem também são expressos nos relatos dos participantes do grupo 4,

P1 - O que dificultava o meu aprendizado? Bom, eu acho que é a questão que eu tinha te falado dos interesses. Nas matérias que eu tinha melhor interesse eu ia super, super bem. E as matérias que eu não tinha absoluto interesse, não tinha gosto por aquilo, ia super, super mal. Então, na verdade não se tratava de uma dificuldade de aprendizado, se tratava de uma falta de interesse mesmo... Olha, é... eu tenho mais facilidade pra aprender nas áreas que eu mais gosto e que eu tenho mais domínio de conhecimento né, quando eu tenho mas interesse. Então, por exemplo, nas áreas de humanas e biológicas eu aprendo com muita facilidade, línguas também. Agora as exatas, como matemática, química e física, eu fico em extrema dificuldade pra aprender; **Pq**: Pra você, é mais fácil aprender algo novo a partir dos seus eixos de interesse? **P6** - Lógico. Por causa que você vai criando conexão; **P7** - Assim, professores, primeiro pesquisar coisas da matéria que entrem na zona de interesse. “Ah eu conversei com meu aluno e ele se interessa por mitologia nórdica, você pode me indicar filmes que falem sobre?”; **Pq**: E você acha que você aprende melhor a partir dos seus eixos de interesse? **P9** -Sim; (ENTREVISTAS, P1; P6; P7; P9; P10, 2018).

Ainda que haja, como discutimos acima, uma diversidade nos estilos de aprendizagem, é de opinião geral entre os participantes a importância dos eixos de interesses para o trabalho pedagógico, uma vez que estes funcionam como um caminho real em que as pessoas se reconhecem no desenvolvimento de aprendizagens novas. São eles que garantem a possibilidade para as portas para novos conhecimentos. Assim, é possível concordar com Orrú em

Trabalhar por eixos de interesses 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 e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2016, p. 169).

Claro está que os participantes que compreenderam e se sentiram sensibilizados por metodologias que favoreceram sua aprendizagem e sua inclusão levando em conta seus interesses carregaram estas experiências positivas e hoje as passam para frente, a fim de ajudar outros alunos e seus professores. Há aqui, portanto, um compartilhamento de uma rede saberes como indicado por Mantoan (2003) para um ensino de qualidade (MANTOAN, 2003).

Desta forma, alguns dos participantes desta pesquisa, que hoje se formaram professores e/ou que estudam mais a fundo a educação, aplicam as estratégias pedagógicas por meio dos eixos de interesse e indicam o que funcionou para a outros professores, como nos casos do P1 e P3

P1 - Inclusive, é... uma dica que eu sempre dou pros professores, pra educação de autistas, é colocar elementos do interesse do autista na matéria. Na matemática por exemplo, grande parte dos autistas adoram dinossauros, então você pode colocar, tipo, 1 (um) dinossauro mais 1 (um) dinossauro que é igual a 2 (dois) dinossauros, assim. Ou dois dinossauros comeram um dinossauro, sobraram dois. No português você tem também o método chamado dinoalfabeto, que são cartões que você tem a imagem de um dinossauro com a letra em que o nome dele começa e embaixo da imagem o nome completo dele. E o autista vai associando as cartas, formando palavras, tudo usando os dinossauros. E a mesma coisa pode ser feita com carros, com aviões, com outros temas que eles gostem né. Então, eu acho que se você colocar elementos do assunto pelo qual o autista é apaixonado, você vai ter um rendimento muito melhor, ele vai aprender muito melhor e mais facilmente...; **P3** - Matemática? Ham... não sei... eu acho que de matemática só fazer bastante contas com o interesse do aluno com autismo. Por exemplo, ele gosta bastante de carrinhos, poderia fazer contas dando o

exemplo com os carrinhos e brinquedos. Seria uma boa... Por exemplo, “A gente vai estudar sobre vulcões, então quero que você estude vulcões linkando Itália ao *Mário Bross* (ENTREVISTAS, P1; P3, 2018).

Através da fala dos participantes é possível perceber esta relação direta dos interesses dos alunos com os conteúdos básicos curriculares. Tudo isso, conforme indica Orrú (2016), é algo intencional, pensado e mediado pelo professor.

Um dos participantes ainda acrescenta que, mesmo para conteúdos mais complexos, iniciar com temáticas mais simples e do conhecimento e interesse do aluno facilita para que ele se reconheça neste conteúdo e, posteriormente, vá se aprofundando nele, de tal forma que:

P8 - Então se você quer que a criança se interesse por literatura de pra ele ler algo que fale sobre o mundo de hoje, que fale a linguagem dele. Depois que ele tiver habituado, que tiver o paladar desenvolvido pra leitura você mergulha na história na literatura. Mesma coisa com a música, não vou treinar o ouvido do menino mergulhando ele no canto gregoriano primeiro. É fazer um movimento até de retrocesso sabe? (ENTREVISTAS, P8, 2018).

No entanto, não acreditamos que as estratégias de aprendizagem sejam um movimento de retrocesso, mas de construção junto ao aluno em uma perspectiva completamente diferente da tradicional, visto que

[...] é considerável a probabilidade deste aprendiz ter maior êxito em seu processo de aprender a descobrir maneiras de tirar proveito daquilo que ele gosta de fazer e, a partir disso, também aprender a melhor se relacionar com as demais pessoas e a constituir-se na sociedade da qual faz parte (ORRÚ, 2016, p. 193).

O participante P3 se refere aos eixos de interesses na prática pedagógica como um cuidado da escola, como pode ser percebido nos relatos,

Pq: O que você gostaria que toda instituição de ensino, tanto de educação básica, quanto de ensino médio ou superior, oferecesse pro aluno com autismo?

P3: Eu acho que deveriam oferecer mais paciência. E mais cuidado também.

Pq: Como assim mais cuidado?

P3: Mais cuidado, digamos assim, com interesses do que o aluno gostaria de aprender e também mais... é isso aí, mais cuidados (ENTREVISTAS, P3, 2018).

Entendemos que professor que se dedica a conhecer sua turma, seus alunos, e suas singularidades e, mais do que isto, utiliza deste saber para fortalecer sua prática pedagógica, está cuidando da sua função de professor mediador de uma forma mais humanizada e intencional. Assim,

Havendo aprendizagem significativa, certamente haverá transformações no aprendizado e internalização dos saberes, de modo que aquilo que foi mediado não seja apenas algo passageiro na memória e vivência do aprendiz; mas sim haja aprendizagem permanente e duradoura que reflita de modo útil a sua própria vida (ORRÚ, 2016, p. 211).

Importante ressaltar que aprendizagem por eixos de interesse não é uma adaptação de conteúdo, como nos relatos do núcleo 1, mas uma forma de trabalhar coletivamente. Por isso um dos participantes destacou também o uso de seminário para uma aprendizagem coletiva.

P8: Uma coisa que eu tinha muito medo e que eu me saia bem eram os seminários, eu tinha muito medo de me expor e no fundo eu me saia bem pelo medo, era o momento que eu estudava. Eu tinha que ler, saber o que eu estava falando e passar pros outros. Hoje em dia pouca gente faz seminários. Eu não obrigaria todos a participar, se você não quer apresentar, participa da ideia, da pesquisa... seminário acho uma metodologia muito legal (ENTREVISTAS, P8, 2018).

Desta maneira, cada um pode contribuir para o trabalho ou para a construção de um conhecimento da maneira que se sentir melhor ou no aspecto em que se desenvolve melhor. Todos se sentem participantes e pertencentes.

Por isso os eixos de interesses são possibilidades para construir com o educando sua aprendizagem no âmbito individual e coletivo (ORRÚ, 2016).

Um outro elemento que aparece como fator favorecedor ao desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com os participantes, sendo o terceiro indicador deste núcleo, é o uso de recursos e suportes. Alguns participantes desta pesquisa destacaram como principais recursos materiais o uso de tecnologias e de imagens, relacionados ou não, como pode ser percebido nos relatos do P3, do grupo 2,

P3 - Eu acho que o que ajudaria mais são computadores. No sentido de pesquisas. Ah, eu acho que essas coisas só vêm pra acrescentar mesmo (ENTREVISTAS, P3, 2018).

O mesmo pode ser percebido nos participantes do grupo 4:

P5 - Sim, quando é matéria que eu realmente não entendi nada eu vejo vídeo aula, é meu último recurso **P8** - Eu acho totalmente útil. É o que eu falei, depende da pessoa, eu por exemplo, se tivesse um tablet em sala pra ser usado com jogos, jogos de alfabetização, fica até mais fácil. Tem aqueles jogos com cores e tal, essas coisas no meu caso seria mais fácil [...] Mas eu sou otimista em relação a tecnologia. Eu gosto de uma leitura lenta, mas eu acho que a tecnologia e os jogos podem facilitar sim, principalmente quando criança. ... acho que tem jogos que tem leitura facial e quando se tem recurso visual isso é mais rápido (ENTREVISTAS, P5; P8, 2018).

Os participantes do grupo 3 também ressaltam as facilidades do uso de tecnologias, mas o P9 considera também o direcionamento desses recursos:

P6 - Recurso material né, se tivesse, o que poderia ajudar acho que seria mais a questão de imagem mesmo; **P7** - De certo modo ajuda, vamos dizer que amplia os horizontes; **P9** - Eu vivo muito voltada né na tecnologia. Tablet, celular, computador. É o meu mundo. **Pq:** Você acha que na escola isso facilita o aprendizado? Eu acho que sim, mas isso precisa ser direcionado né. Dependendo do grau de autismo e dependendo do autista também, pode ser interessado ou não (ENTREVISTAS, P6; P7; P9, 2018).

Para a grande maioria dos participantes desta pesquisa, portanto, o uso de recursos tecnológicos é considerado interessante auxiliar no processo de ensino aprendizagem, no qual a figura do professor é novamente mencionada na mediação destes recursos.

Atualmente, o uso de recursos e tecnologias assistivas como o uso de tablets e imagens é considerado uma ferramenta que pode ser utilizada em diferentes espaços, nos quais a aprendizagem e a qualidade das interações são privilegiadas (ORRÚ, 2016).

Para o P10, ainda, o uso de recursos também é usado como forma de comunicação assistiva, com imagens e legendas que ele mesmo recorta de seus jogos ou desenhos de interesse, como pode ser percebido no relato da mãe,

P10 - Então a gente sabe que ele tem alguma alfabetização, mas também não sabemos dizer o que ele sabe e o que ele não sabe. Ele é um excelente copista, então ele entra no *Youtube*, agora a gente tem trabalhado um pouco com legenda pra facilitar minha vida, porque ele tira milhões de fotos com o celular das telas dos desenhos. Ele vai assistindo os desenhos e vai tirando as fotos com o celular. E fica mostrando essas fotos. É como se ele tivesse fazendo o próprio arquivo de imagens. Entendeu? Só que pra ele cada imagem tem um significado que eu não conseguia entender. Então eu peço pra ele por legenda, porque ai eu vejo a figura com a palavra. Então, “personagem de olhos arregalados”, eu entendo que aquilo era medo do palhaço assassino é muito complexo (ENTREVISTAS, P10, 2018).

Neste caso, foi liberado para que apenas ele tivesse acesso ao celular na escola depois de a mãe muito pedir, como pode ser visto em,

Pq: Você já perguntou pra ele quais recursos materiais poderiam ajudar na escola? Por exemplo, a questão da fotografia, se isso poderia ajudar na escola?

P10: Ah sim, na verdade a gente tenta de tudo né...

Pq: E o computador, tablet também...

P10: O computador e o tablet eu já pedi muito mas a escola não permite. Eu acho que... o tablet a gente tentou colocar uma vez um programa específico de alfabetização pra alunos com TEA e numa crise ele bateu o tablet no portal até caiu todas as peças que tinha, sobrou nada – diz rindo. Então a gente tirou e realmente ele usava muito pouco, as vezes só na aula de reforço, então a gente tirou. Então, o computador a gente... pra você ter uma ideia até esse celular teve uma briga aí... porque o resto não pode usar celular, só ele. Então a escola teve que explicar... olha, tirar o celular dele é tirar a única comunicação que ele tem, porque a comunicação dele é mostrar essas imagens. Agora que ele tá falando, então foi muito complicado porque a escola retirou de todo mundo e não retirou dele. Então os outros recursos a escola não deixa, mas a gente tem as fotos impressas, que ele leva pra escola, mas usa muito pouco, muito pouco (ENTREVISTAS, P10, 2018).

Houve, portanto, uma resistência da instituição ao se flexibilizar para atender uma necessidade de recurso comunicativo do aluno. Por isso, insistimos na ideia de que a escola tem de se re-criar (ORRÚ, 2017).

O P1 nos mostra, no entanto, que o uso de recursos e suportes pode vir aliado ao uso do interesse como estratégia didática inclusiva e potencializadora da aprendizagem, como pode ser percebido em,

P1 - Recursos audiovisuais, ham... literários e outras coisas assim, podem ajudar, principalmente se tiver elementos do interesse dos autistas ali, porque o ensino pros autistas ele precisa ser personalizado... E pra crianças pequenas, pra crianças menorzinhas, o recurso do teatrinho também é uma coisa bacana. Eu acho que o teatro é um recurso que pode facilitar muito o aprendizado, então você bolar uma peça com o assunto de interesse dos autistas e fazer ele encenar os personagens que ele gosta e voltar o enredo da peça pra matéria que você quer que ele aprenda. Ele vai exercitar aquilo e vai aprender ao mesmo tempo. Também vai ficar menos tímido, mais à vontade e vai se socializar melhor [...]se possível também mais informatizado. Eu acho que o uso de tablets em sala de aula seria muito bom. Enriquecer o ensino com filmes, desenhos animados, documentários, vídeos do *Youtube* e etcetera. Inclusive, também, música. Gostaria que as escolas incentivassem mais a criatividade (ENTREVISTAS, P1, 2018).

Assim, a construção do conhecimento através de estratégias e recursos deve acontecer de maneira coletiva, priorizando o processo de ensino e aprendizagem, como também o processo de socialização.

Tomamos por base as comunidades de aprendizagem que se dão quando o ambiente escolar prioriza os significados das pessoas, bem como “lembranças e experiências de sentimentos e emoções, e se configura como um espaço cultural, uma organização com pretensões comuns, com o desejo de entender-se e respeitar-se” (MELERO, 2006, p. 24).

Quanto aos recursos físicos, foram destacados pelos participantes o suporte psicológico, intérprete de enunciados, profissionais especializados e preparados e o apoio dos colegas de sala. Isto fica claro no relato da representante do P10.

P10 - A cuidadora ela entra como uma intérprete mesmo da prova. Ela lê o enunciado tendo a certeza que ele tá entendendo o que ela tá falando [...] mas isso é uma outra conversa que eu tenho com a escola, de às vezes tirar a cuidadora e colocar alguém da sala pra ajudar ele (ENTREVISTAS, P10, 2018).

Como também nos relatos dos participantes P4 e P5, do grupo 4 e do P1, do grupo 3, sobre intérpretes de enunciados e psicólogos,

P1 - Eu acho que psicólogo. Psicólogos iriam ajudar bastante; **Pq:** Você acha que um intérprete de enunciados ia ajudar então? **P4** - Sim. **Pq:** Você acha que quando você estava estudando, se você tivesse esse apoio de outro professor, teria ajudado? **P4** - Com certeza! **ESPOSA:** Eu acredito que era o que acontecia quando a professora lia o enunciado pra ele. **P4** - Sim, era a minha mão, era o que eu precisava. Se tivesse alguém que chegasse do meu lado, dois minutos, não precisava mais que isso, e falasse... [...] Tem que ter uma escola especializada. Não só uma pessoa especializada em autismo, mas uma pessoa interessada e que tenha estudado autismo, tenha estudado imperatividade, que saiba trabalhar. Eu tenho uma psicóloga na minha escola que é um absurdo, você pergunta porque ela tira os 5 alunos de cada sala e ela explica umas coisas que não tem nada a ver. Ela tá com a gente a dois anos, ninguém conversa com ela. A mulher vai lá a cada 15 dias e faz a rede inteira. Ou seja, se você tem um autista, você tem que ter alguém que conhece muito o autismo. Dentro da sala de aula você pode até ter um professor que tá disposto a sentar do lado do aluno, mas tem mais 30 alunos. Então vai ter uma mulher ou um cara do lado, especializado em autismo, pra fazer a leitura pra ele daquela questão; **Pq:** E outros suportes como psicólogo, intérprete de enunciados, mais apoio da família, dos colegas, também poderia ter ajudado no seu caso? **P5** - Ah poderia. **Pq:** Desses que eu listei, quais poderiam ter ajudado mais? O apoio dos colegas de turma (ENTREVISTAS, P1; P4; P5, 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 tem de ser mobilizado em uma rede de suporte, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno deste sujeito. Por isso, os profissionais, amigos e família devem estar conectados neste propósito e mantendo uma comunicação, para que o desenvolvimento do sujeito não seja trabalhado de forma compartimentada.

Assim, com o apoio em todos os contextos e aspectos da atividade humana, a acessibilidade à inclusão se torna possível de quebrar todas as barreiras (SASSAKI, 2009).

Novamente, vale ressaltar que nada do que foi dito pelos participantes é uma regra universal, dada a diversidade genuína do ser humano. Visto isso, houve um participante que disse que não vê a necessidade do apoio psicológico, salvo em casos de traumas ou bullying (ENTREVISTAS, P1, 2018).

Pq: Você acha que se você tivesse um intérprete na escola te ajudaria? **P3**
- Iria me ajudar mais, sim. Mas eu confesso que me sentiria constrangido (ENTREVISTAS, P3, 2018).

Outro também disse que não se sentiria confortável com um intérprete de enunciados (ENTREVISTAS, P3, 2018), como pode ser visto em,

P1 - Quanto a suporte clínico, eu penso que só é necessário se o aluno tiver algum trauma, certo? Ou for vítima de bullying (ENTREVISTAS, P1, 2018).

Cabe novamente à comunidade escolar perguntar e/ou perceber junto ao aluno de que maneira estes suportes podem ser viáveis e serem favorecedores do estudante. Além disso, outros recursos que não foram citados pelos participantes desta pesquisa podem ser pensados para outros sujeitos, tais como a equoterapia, o cuidado de animais de estimação, por exemplo (ORRÚ, 2016; 2017).

Com as discussões postas acima, no núcleo 3, percebemos que as possibilidades em termos de estratégias de aprendizagem são várias e variam de aluno para aluno. Por isso, conhecer e observar o sujeito, suas preferências é sempre o primeiro passo para a construção de um espaço pedagógico mais humano e inclusivo (ORRÚ, 2016; 2017).

Dentre estas possibilidades, a única estratégia destacada por todos os participantes desta pesquisa como aquela que possibilita um desenvolvimento da aprendizagem mais significativo e inclusivo é a utilização dos eixos de interesses em uma mediação feita pelo

professor que, conhecendo seu aluno, provoca uma interlocução entre eixos de interesses e novos saberes.

Assim, utilizar dos eixos de interesse para a construção de novos saberes junto ao aluno pode vir a se configurar como uma importante estratégia inclusiva a favor do desenvolvimento do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, bem como em suas questões comportamentais e socialização.

Além disso, o uso de recursos e suportes assistivos, tais como tecnologias, psicólogos, intérprete de enunciados, entre outros, foi qualificado pelos participantes como de grande valia para o auxílio no desenvolvimento da aprendizagem e na interação social, em especial quando utilizado junto aos interesses do aprendiz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar os teóricos apresentados, bem como as políticas das quais o Brasil é signatário, ao organizar e analisar as informações construídas com os participantes, temos como o produto final algumas considerações sobre os eixos de interesses como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem junto a pessoas com autismo.

Entendemos que as conclusões a que chegamos com este estudo não se esgotam em si mesmas, compreendendo a complexidade da temática da educação inclusiva e a constante necessidade de novas respostas para novas questões que aparecem. Afinal, o conhecimento não é uma compreensão linear (GONZÁLEZ REY, 2010).

Os relatos dos participantes desta pesquisa acerca de suas vivências escolares e acadêmicas configura-se como uma pequena porcentagem do que estes realmente experienciaram, mas contribuiu significativamente para que, durante as análises em nossos núcleos de significação, refletíssemos sobre os desafios da educação inclusiva para pessoas com autismo.

Estabelecemos como objetivo para esta pesquisa caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de pessoas com autismo, a fim de verificar o que as pessoas com autismo que chegaram no nível superior de ensino ou que caminham para este tinham a compartilhar sobre suas vivências, a fim de que nos auxiliassem a refletir sobre a relevância do assunto a partir de uma ótica até então pouco apresentada: a dos sujeitos.

Para isso, utilizamos como base metodológica a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2010), a qual se desenvolve sobre a relação dialética entre pesquisador e participante. Em conversações com 10 participantes, orientadas por um roteiro de discussão, procuramos responder nossos objetivos.

Ainda que a faixa etária dos participantes fosse extensa, vivenciando a educação em tempos e espaços distintos através de suas expressões, foi possível compreender que as dificuldades que enfrentaram foram bastante similares, baseando-se, principalmente, na exclusão e preconceito. Da mesma forma, as possibilidades que encontraram meio a espinhos de um sistema social e educacional excludente e limitador, para preservar sua singularidade e a garantia de seus direitos, encontra congruência no reconhecimento e valorização de suas particularidades e potencialidades para avançar no processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro entendimento possibilitado com esta pesquisa é o de que a educação inclusiva no Brasil é uma discussão política que ultrapassa fronteiras territoriais e avança para o espaço internacional. Encontramos disposições legais que versam sobre o direito à educação, perpassando, desde a Constituição da República Federativa do Brasil, os tratados internacionais ao qual o Brasil é signatário, até os atos normativos emanados pelos órgãos competentes.

Verificou-se que estes documentos abriram espaço para uma democratização escolar considerável nos últimos anos no que se refere ao acesso, colocando em pauta e assegurando a matrícula na rede regular de ensino para pessoas que antes eram institucionalizadas.

No entanto, quando analisamos os relatos dos participantes sobre suas experiências no processo educacional, é possível compreender que a aplicação destas políticas e a garantia de condições de qualidade de permanência e uma democratização também de oportunidades de segmento destes sujeitos no ambiente escolar ainda é algo que precisa avançar. O processo educacional inclusivo acontece também por meio de uma democratização de oportunidades que demanda, para além de políticas públicas inclusivas, fatores sociais de respeito e conscientização, bem como educacionais, no apoio da comunidade escolar, preparação profissional, estratégias pedagógicas significativas e que reconheçam as singularidades dos sujeitos, além do uso de recursos e suportes auxiliares.

Entendemos, pelas informações construídas com os participantes, que em suas experiências a qualidade do ensino e a preparação de seus profissionais nem sempre fora, uma prioridade, fazendo com que muitas práticas pseudo-inclusivas se consolidassem e permitissem a dificuldade de segmento do curso escolar ou acadêmico, chegando, por vezes, à exclusão daquele que foge de um padrão esperado de aluno. Assim, muitos dos participantes também foram afetados por uma escola excludente, presa em padrões homogêneos de ensino e aprendizagem e, indiferente às suas singularidades, vivenciando em seu cotidiano os efeitos da intolerância e do desconhecimento, o que em alguns casos resultou em evasão.

Ao passo que aqueles que tinham um olhar afetuoso para com os participantes desta pesquisa e que se mostraram dispostos em inovar nas práticas pedagógicas obtinham como resposta o encorajamento e o interesse em aprender mais e seguir avançando no percurso educacional de nível superior. Este elo mobilizador para o avanço acadêmico dos sujeitos aconteceu por meio das famílias, gestores, professores e/ou amigos.

Quanto às estratégias levantadas, que foram consideradas desfavoráveis ao processo de aprendizagem pelos participantes, destacou-se o modelo tradicional e o estilo de

abordagem autoritária do professor. Para os participantes desta pesquisa, os métodos mais conservadores de ensino impossibilitam uma aprendizagem para além do “decoreba”, uma aprendizagem mais crítica, além de não considerar as especificidades de cada aluno, levando, por vezes, à dificuldade de permanência e à exclusão do autista do ambiente escolar.

Neste aspecto, o diagnóstico que deveria ser um instrumento de informação e garantia de direitos, mostrou-se por vezes como um recurso para a etiquetagem das incapacidades dos sujeitos.

Quando analisados os indicadores do terceiro núcleo, entretanto, é possível compreender as estratégias e suportes para o processo de ensino e aprendizagem significada de pessoas com autismo na perspectiva dos participantes. Foi possível identificar, a partir das experiências dos participantes, que modelos de aprendizagem que levam em consideração os eixos de interesse são aqueles tidos como melhores e mais significativos para eles.

Para os participantes, utilizar dos eixos de interesse para construções de novos conhecimentos configura-se como um grande facilitador para uma aprendizagem que os mobilize e que os envolva na construção do conhecimento, fazendo com que os sujeitos se sintam ouvidos e valorizados pelos profissionais.

Além de favorecer diretamente o processo de ensino e aprendizagem, no reconhecimento dos sujeitos com os conteúdos estudados, os eixos de interesse contribuem para fatores complementares ao processo inclusivo como a interação e a comunicação com colegas e professores.

Os participantes demonstraram também, em sua maioria, ser favoráveis a diversos tipos de recursos e suportes, utilizando inclusive de alguns deles como uso de psicólogos, intérpretes de enunciados, materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, considerando como complementares ao aprendizado e ao desenvolvimento. Além disso, um dos participantes utiliza de recursos visuais para sua comunicação (P10), o que avança também no modo restrito como costumamos enxergar um diálogo com os alunos que também pode vir por meio de outros recursos que não o verbal.

Conclui-se, portanto, que as principais estratégias inovadoras e inclusivas para a educação de pessoas com autismo são plurais e, ao mesmo tempo, todas têm por essência o respeito à diversidade como particularidade da vida humana. Baseiam-se, assim, no respeito e no diálogo com o outro, levando em consideração seus interesses, vontades e desejos e articula-os com os conhecimentos acumulados culturalmente, de forma prazerosa e respeitosa.

A aprendizagem significada para pessoas com autismo parte do pressuposto da diferença não como um problema, mas como princípio humano. Entendendo a diversidade humana, quebra-se as amarras de um processo de ensino e aprendizagem universal e abra-se as portas para o conhecimento de novos horizontes pedagógicos, socializadores e comunicacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr. 2003. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV**, 4. ed., WASHINGTON. DC. R. R. Donnelly & Sons Company. mai. 1994.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2013. 946 p. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. **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, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 5 mai. 2018.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **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: Congresso Nacional, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 5 mai. 2018.

BRASIL. **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. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 5 mai. 2018

BRASIL. Diretriz nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Secretaria da Educação Especial - MEC, p. 1-68. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** ed. Brasília, DF: 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (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. **Decreto Nº 6.949.** Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados (2011). Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Decreto Nº 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados (2012). **Lei nº 12764.** 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. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Congresso Nacional, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa Com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília, DF: / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2014. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 31 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Estatuto da Pessoa com Deficiência. 1. ed. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 31 mai. 2019.

FERRI, Bárbara Garcia; SANTOS, Poliana Fernandes dos; GOMES, Cláudia. Interface saúde e educação: mediando significações e materializando configurações de sentidos. **Anais**. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016, p. 1-12. Disponível em: <https://www.eventsystem.com.br/admin/arquivos/7cbeu/submissoes/anais/0d6b2fa08f8eb2f622c40855972a70ed.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

FÁVERO, E. A. Gonzaga. Direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista CEJ**, Brasília, DF, n. 26, p. 27-35, jul./set. 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/download/621/801>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014. 432 p.

GOMES, Cláudia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, Sp, v. 3, n. 32, p.588-603, 13 abr. 2012. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a06.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 203 p.

INEP. Brasília, DF, BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep. MEC, 2016. 29 slides, color.

MELERO, Miguel López. Escolas Inclusivas: O projeto Roma. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v. 8, p.19-30, fev. 2006. Anual. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1046/1455>. Acesso em: 31 mai. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

ONU. **Declaração de Salamanca**: Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 17 jan. 2019.

ONU. **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. 25 set. 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#indice. Acesso em: 17 de jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**; Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, España**, p.1-14, 15 mar. 2003. Trimestral. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2965>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo: O que os pais precisam saber?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. Escolas Inovadoras e Inclusivas. In: SIMPÓSIO NACIONAL POR UMA ESCOLA INOVADORA E INCLUSIVA, 2, 2018, Poços de Caldas. **Palestra.** Poços de Caldas: LEPAI, 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior. **Rev. Educ. Perspec.** Viçosa, MG v.9 n.3 p.668-693, 18/01/2019.

ORRÚ, Sílvia Ester; SIQUELLI, Sônia Aparecida. Avanços e desafios nas políticas públicas para crianças e adolescentes com necessidades especiais. **Revista Ser Social,** Brasília, p.355-374, dez. 2012. Semestral. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13005. Acesso em: 02 jun. 2019.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta de Terceiro Milênio.** Tradução: Romeu Kazumi Sassaki. Londres, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

SÁ, A. L. F.; ORRÚ, S. E.; SILVA, V.. A influência da cultura na produção de processos iatrogênicos em crianças diagnosticadas com transtornos funcionais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Brasília: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013. p. 3142 - 3150. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT13-2013/AT13-005.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação: Reação,** São Paulo, p.10-16, abr. 2009. Semestral. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 03 jun. 2019.

SILVA, Virgínia. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social.** 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17792/1/2014_VirginiaSilva.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

SOUZA, Vera Lucia; GOMES, Cláudia. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a06>. Acesso em: 14 de jan. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

VICO. Vancouver Inter-Cultural Orchestra. **Kamanche**. Disponível em: <https://vico.org/resources-study/instrument-corner/kamanche/>. Acesso em: 17 de jan. 2019.

ANEXO I – DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

**Programa de Pós-graduação
em Educação**
Mestrado Acadêmico

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Eu, Julia Candido Dias Nogueira, matrícula nº 2018.1.218.013, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação intitulada “Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo” é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifiquei devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

São José do Rio Pardo, 26 de setembro de 2019.

Julia Candido Dias Nogueira
Nome

ANEXO II – APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA


- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versão ↕	Submissão ↕	Modificação ↕	Situação ↕	Exclusiva do Centro Coord. ↕	Ações
PO	JULIA CANDIDO DIAS NOGUEIRA	2	18/06/2018	17/07/2018	Aprovado	Não	   

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MÉTODOS INOVADORES E INCLUSIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM JUNTO A ALUNOS COM AUTISMO
Pesquisador Responsável: JULIA CANDIDO DIAS NOGUEIRA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 90290218.0.0000.5142
Submetido em: 18/06/2018
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1143104

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

APÊNDICE I - ROTEIRO DE DISCUSSÃO

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS:

IDADE: _____ anos

SEXO: () feminino () masculino

Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () Outro. Qual? _____

Formação:

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo

() Pós graduação incompleta

() Pós graduação completa

Se cursou um curso Superior:

- Qual curso? _____
- Em que ano iniciou? _____
- Em que ano concluiu? _____

Estudou em escola () regular ou () especial

Atualmente: () Trabalho () Só estudo () Trabalho e estudo () Desempregado

Idade em que recebeu o diagnóstico de Autismo: _____

Você tem alguma dificuldade ou habilidade na área sensorial? () SIM () NÃO

Você tem um eixo de interesse ou hiperfoco? Qual? _____

Que área ou quais áreas do conhecimento você tem mais facilidade? Por quê?

De que maneira você aprende melhor? _____

O que mais atrapalha sua concentração? _____

2. EXPERIENCIA ESCOLAR:

Você contava com ajuda de professora de apoio? () SIM () NÃO

Se a resposta for SIM, por quanto tempo teve essa ajuda? _____

Como foi sua experiência sobre ter que escrever com letra cursiva na escola? _____

Você considera que a sua formação básica (Ensino Fundamental e Médio) preparou-o/preparou-a bem para a sua autonomia e formação para a vida adulta? () sim () não

• Se sim, aponte o que foi bom: _____

• Se não, aponte o que poderia ter sido melhor: _____

O que mais dificultava seu processo de aprendizagem na escola ou faculdade? Por quê?

Que recursos materiais poderiam ter facilitado seu processo de aprendizagem na escola ou faculdade?

- () recursos visuais como imagens
- () rotina prevista em agenda visual
- () softwares específicos
- () intérprete de enunciados para atividades e provas
- () outros.

Que tipo de suporte poderia ter facilitado sua vida escolar ou acadêmica?

- () psicólogo
- () mais apoio da família
- () mais apoio de colegas
- () apoio e compreensão do professor
- () outros. Quais? _____

Que formato de avaliação você considera melhor? () oral () escrita () outra forma. Qual?

Por quê? _____

Qual método você considera melhor para aprender na escola ou faculdade? _____

Para você, é mais fácil aprender algo novo a partir de seu eixo de interesse ou hiper foco? Por quê?

Algumas vez, em sua vida escolar (educação básica e ensino superior), lhe perguntaram sobre estes seus interesses e o que lhe facilita estudar? () SIM () NÃO

3. SUAS CONSIDERAÇÕES

O que você gostaria que toda instituição de ensino (escola ou faculdade) oferecesse a um aluno com autismo? _____

O que pode facilitar o processo de alfabetização para um aluno com autismo? _____

O que pode facilitar o aprendizado de matemática para um aluno com autismo? _____

Qual a sua opinião sobre o uso de tablets e computadores na escola ou faculdade para o aluno com autismo? _____

O que toda escola ou faculdade deveria oferecer para um aluno com autismo? _____

Que estratégias para aprendizagem, você considera que sejam úteis para um professor colocar em prática junto ao aluno com autismo? _____

Como seus colegas poderiam colaborar para seu processo de inclusão e aprendizagem? _____

Há algo que eu não tenha perguntado e que você gostaria de dizer? _____

APÊNDICE II

Assentimento Esclarecido para menores, nos termos da Resolução 466/12 CNS/MS

Assentimento informado para _____
 Nome da criança/adolescente _____

Este formulário de assentimento informado é para crianças/adolescentes entre as idades de 14 a 18 anos que estando de acordo com os termos da pesquisa **“Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo”**.

Introdução

Meu nome é Julia Candido Dias Nogueira e o meu trabalho tem como objetivo: Caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de alunos com autismo. Com essas entrevistas, queremos identificar estratégias e suportes de ensino que favoreçam a aprendizagem significada de alunos com autismo a partir de suas experiências.

Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas, se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

Objetivos – Caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de alunos com autismo.

Objetivos específicos:

- Compreender as experiências presentes e derivadas do processo educacional.
- Levantar os métodos e mecanismos de exclusão que não são favoráveis ao processo de aprendizagem da pessoa com autismo.
- Identificar como os eixos de interesse podem se caracterizar como estratégia para o ensino e aprendizagem, a partir de relatos de pessoas com autismo.

Escolha dos participantes – Estamos entrevistando crianças/adolescentes que são da sua idade, entre 14 e 18 anos de idade, que possuem o diagnóstico de TEA.

Voluntariedade de Participação – Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema. Se qualquer coisa mudar e nós quisermos que você participe da pesquisa até mesmo se você quiser parar, nós falaremos primeiro com você.

Procedimentos – Se você decidir participar da pesquisa, nós marcaremos uma data e local que fique confortável para você e faremos algumas perguntas sobre a sua escola, seus professores, seus estudos, como você estuda, os recursos que você e sua professora usa e todas as perguntas que couberem sobre a sua vida escolar. Se você não se sentir confortável com alguma pergunta ou não entender, eu alterarei a pergunta para que você entenda ou passarei adiante. Se você preferir, poderá responder as questões por meio da escrita também será possível. Se você quiser contar algo sobre a sua experiência para além das perguntas que eu lhe fizer eu estarei disposta a lhe ouvir. Toda a entrevista será gravada para que posteriormente eu a transcreva.

Riscos – Há a possibilidade de desconfortos emocionais durante às questões. Caso houver, o participante poderá deixar de participar ou mesmo agendar um outro momento ou dia para fazer, como preferir.

Conferir se a criança/adolescente entendeu os riscos e desconfortos da pesquisa:

____ Sim ____ Não.

Benefícios: Sistematizaremos as estratégias e suportes de ensino identificadas favorecedoras da aprendizagem do aluno com autismo identificadas através das entrevistas, bem como os métodos e mecanismos de exclusão que não lhes são favoráveis no processo de aprendizagem

Incentivos

Caso você more longe, a entrevista pode ser feita via Skype ou por meio do questionário escrito, para que você não necessite sair da sua casa.

Confidencialidade

Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e para seus pais.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um pseudônimo ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu pseudônimo e manteremos em sigilo. Ele não será compartilhado com quem quer que seja exceto, alguém que tenha permissão de acesso à informação, tal como: patrocinadores de pesquisa e órgãos governamentais.

Divulgação dos resultados

Quando terminarmos a pesquisa, eu sentarei com você e seus pais e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Eu também lhe darei um papel com os resultados por escrito. Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de artigos científicos, trabalhos acadêmicos, apresentação em eventos científicos e acadêmicos, publicações em livros, sempre preservando a identidade do sujeito participante.

Direito de recusa ou retirada do assentimento informado

Não é obrigatório participar nessa pesquisa. Ninguém ficará irritado ou desapontado com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Contato –

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar agora ou depois pelo número ou pelo endereço que deixei com você, onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver. Se você quiser falar com outra pessoa tal como o seu professor ou médico ou algum parente, não tem problema.

Parte II - Certificado do Assentimento

Eu, _____, entendi que a pesquisa é sobre metodologias facilitadoras para a aprendizagem de pessoas com autismo. Eu entendi que participarei de uma entrevista e que poderei desistir caso não me sinta confortável. Entendi também que os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de artigos científicos, trabalhos acadêmicos, apresentação em evento científicos e acadêmicos, publicações em livros, e que a identidade do sujeito será preservada.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano/local: _____

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

A participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, vocês poderão desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem junto a alunos com autismo: percepções de alunos e ex-alunos com TEA”.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Julia Candido Dias Nogueira

ENDEREÇO: Rua Adelaide Palombo Yanguas, 155, Jardim Eunice – São José do Rio Pardo – SP
CEP - 13720-000

TELEFONE: (19) 3681-5678

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Julia Candido Dias Nogueira

PATROCINADOR: não tem.

OBJETIVOS: Caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de pessoas com autismo. Assim, buscaremos compreender as experiências presentes e derivadas do processo educacional; Levantar os métodos e mecanismos de exclusão que não são favoráveis ao processo de aprendizagem da pessoa com autismo e identificar como os eixos de interesse podem se caracterizar como estratégia para o ensino e aprendizagem, a partir de relatos de pessoas com autismo.

JUSTIFICATIVA: Este estudo pretende aliar o conhecimento empírico dos participantes às contribuições de grandes nomes da área da inclusão, inclusão de autistas e da linguagem e desenvolvimento, em prol de conseguir um, ainda que pequeno, avanço para as pesquisas deste campo, que tenha alcance não só para pesquisadores, mas que chegue também para o conhecimento público daqueles que se interessem.

No inciso VIII do art. 2º da lei n 12.764, coloca-se em pauta o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

Pretende-se ainda que esta pesquisa, por estar mais próxima da realidade e das necessidades de entendimento de questões educacionais para alunos com TEA, contribua de maneira positiva para que tanto profissionais da educação, interessados em aprender mais e progredir em suas metodologias, quanto autistas, que poderão se enxergar nas experiências compartilhadas, possam ser sensibilizados à reflexão a partir do que for discutido nesta.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se você decidir que ele (a) participe da pesquisa, nós marcaremos uma data e local que fique confortável para vocês e faremos algumas perguntas sobre a escola dele, seus professores, seus estudos, como ele estuda, os recursos que ele e sua professora usam e todas as perguntas que couberem sobre a sua vida escolar. Caso não se sinta confortável com alguma pergunta ou não entender, eu alterarei a pergunta para que ele entenda ou passarei adiante na entrevista. Caso não for possível um encontro presencial ou ele (a) não se sentir confortável, poderá responder o questionário de forma escrita. Se ele (a) quiser contar algo sobre a sua experiência para além das perguntas que estiverem no roteiro, poderá se sentir à vontade. Todo o processo das

entrevistas será gravado para posterior transcrição. Após as entrevistas, nós analisaremos os dados coletados com base nos referenciais teórico que estudamos e chegaremos à alguns resultados. Todo o processo da pesquisa, incluindo as conclusões chegaram até vocês após a pesquisa concluída.

RISCOS E DESCONFORTOS: Há a possibilidade de desconfortos emocionais durante às questões. Caso houver, o participante poderá deixar de participar ou mesmo agendar um outro momento ou dia para fazer, como preferir.

BENEFÍCIOS: Sistematizaremos as estratégias e suportes de ensino identificadas favorecedoras da aprendizagem do aluno com autismo identificadas através das entrevistas, bem como os métodos e mecanismos de exclusão que não lhes são favoráveis no processo de aprendizagem

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: A pesquisa garante sigilo e assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados com seu nome, você será devidamente codificado para que isso se garanta.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador(a) – **Julia Candido Dias Nogueira** – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfnas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, tal como mencionei anteriormente, desde que os dados pessoais não sejam mencionados.

_____, ____/____/____

(Nome por extenso)

(Assinatura)

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas: assinatura de 2 testemunhas não ligadas ao pesquisador

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo”**. no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo”.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Julia Candido Dias Nogueira

ENDEREÇO: Rua Adelaide Palombo Yanguas, 155, Jardim Eunice – São José do Rio Pardo – SP
Cep - 13720-000

TELEFONE: (19) 3681-5678

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Julia Candido Dias Nogueira

PATROCINADOR: não tem.

OBJETIVOS: Caracterizar as estratégias pedagógicas e suportes de ensino, alinhados aos métodos educacionais inovadores e inclusivos na perspectiva de pessoas com autismo. Assim, buscaremos compreender as experiências presentes e derivadas do processo educacional; Levantar os métodos e mecanismos de exclusão que não são favoráveis ao processo de aprendizagem da pessoa com autismo e identificar como os eixos de interesse podem se caracterizar como estratégia para o ensino e aprendizagem, a partir de relatos de pessoas com autismo.

JUSTIFICATIVA: Este estudo pretende aliar o conhecimento empírico dos participantes às contribuições de grandes nomes da área da inclusão, inclusão de autistas e da linguagem e desenvolvimento, em prol de conseguir um, ainda que pequeno, avanço para as pesquisas deste campo, que tenha alcance não só para pesquisadores, mas que chegue também para o conhecimento público daqueles que se interessem.

No inciso VIII do art. 2º da lei n 12.764, coloca-se em pauta o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país.

Pretende-se ainda que esta pesquisa, por estar mais próxima da realidade e das necessidades de entendimento de questões educacionais para alunos com TEA, contribua de maneira positiva para que tanto profissionais da educação, interessados em aprender mais e progredir em suas metodologias, quanto autistas, que poderão se enxergar nas experiências compartilhadas, possam ser sensibilizados à reflexão a partir do quer for discutido nesta.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se você decidir participar da pesquisa, nós marcaremos uma data e local que fique confortável para você e faremos algumas perguntas sobre a sua escola, seus professores, seus estudos, como você estuda, os recursos que você e sua professora usa e todas as perguntas que couberem sobre a sua vida escolar. Se você não se sentir confortável com alguma pergunta ou não entender, eu alterarei a pergunta para que você entenda ou passarei adiante na entrevista. Caso não for possível um encontro presencial ou você não se sinta confortável, poderá responder o questionário de forma escrita. Se você quiser contar algo sobre a sua experiência para além das perguntas que estiverem no roteiro, sinta-se à vontade. Todo o processo das entrevistas será gravado para posterior transcrição. Após as entrevistas, nós analisaremos os dados coletados com

base nos referenciais teórico que estudamos e chegaremos à alguns resultados. Todo o processo da pesquisa, incluindo as conclusões chegaram até você após a pesquisa concluída.

RISCOS E DESCONFORTOS: Há a possibilidade de desconfortos emocionais durante às questões. Caso houver, o participante poderá deixar de participar ou mesmo agendar um outro momento ou dia para fazer, como preferir.

BENEFÍCIOS: Sistematizaremos as estratégias e suportes de ensino identificadas favorecedoras da aprendizagem do aluno com autismo identificadas através das entrevistas, bem como os métodos e mecanismos de exclusão que não lhes são favoráveis no processo de aprendizagem

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: A pesquisa garante sigilo e assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados com seu nome, você será devidamente codificado para que isso se garanta.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador(a) – **Julia Candido Dias Nogueira** – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, tal como mencionei anteriormente, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

_____, ____/____/____

(Nome por extenso)

(Assinatura)

(NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL, se menor de 21 anos)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas: assinatura de 2 testemunhas não ligadas ao pesquisador