

MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA E AUTISMO: PRÁTICAS EXITOSAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

*SOCIAL MODEL OF DISABILITY AND AUTISM: SUCCESSFUL PRACTICES
FOR SCHOOL INCLUSION*

Geisa Letícia Kempfer Böck

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7254066340917321>

Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0272-2686>

E-mail: geisa.bock@udesc.br

Bruna Gomes dos Santos Costa

Mestre em Educação Inclusiva pelo programa de pós-graduação PROFEI

na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3449081120839974>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9778-7148>

E-mail: brunagomescosta85@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar a escolarização de estudantes autistas e identificar alguns dos possíveis recursos, apoios e estratégias que favorecem a inclusão escolar. O referencial teórico que permeia o estudo enfoca o modelo social de deficiência e a compreensão do autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade. Ainda será apresentada a relação entre as concepções de deficiência e as ações dos professores para com o estudante autista na sala de aula comum. Trata-se de um estudo de caso, que teve como campo de pesquisa duas redes de ensino municipais. O público da pesquisa foi composto por professores regentes dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários de múltipla escolha e entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão apresentados com exemplos de práticas exitosas, as quais promovem acessibilidade e favorecem a escolarização de estudantes autistas.

Palavras-chave: Autismo. Modelo social de deficiência. Inclusão escolar. acessibilidade.

Abstract: This article is the result of a master's research aimed at analyzing the schooling of autistic students and identifying some of the possible resources, supports, and strategies that favor school inclusion. The theoretical framework that permeates the study focuses on the social model of disability and the understanding of autism from the perspectives of neurodiversity. The relationship between disability conceptions and teachers' actions towards autistic students in the regular classroom will also be presented. This is a case study, which had two municipal school networks as the research field. The research audience consisted of teachers of the first and second years of elementary school. The data collection instruments were multiple-choice questionnaires and semi-structured interviews. The results will be presented with examples of successful practices that promoted accessibility and favored the schooling of autistic students.

Keywords: Autism. Social model of disability. School inclusion. accessibility.

Introdução

A inclusão é um tema recorrente nas discussões sobre a educação, desde a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), o termo ficou popularizado no Brasil. Na declaração, o termo inclusão remete à inclusão escolar para todos os grupos minoritários, que historicamente foram excluídos ou ficaram à margem dos processos de ensino e aprendizagem na escola comum, sendo privados de um direito constitucional, o direito à educação. (Mendes, 2017; Mantoan, 2003).

O público da educação especial foi definido como sendo os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). No entanto, cabe ressaltar que a educação inclusiva não se reduz a esse grupo de estudantes: é um termo mais abrangente. Entretanto, ele está presente no título da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – PNEEPEI, fortalecendo o entendimento da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e não mais como substitutiva ao ensino comum.

Neste artigo, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “As contribuições do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar de estudantes autistas”, que teve como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de estudantes autistas¹ e identificar alguns dos possíveis recursos, apoios e estratégias que favorecem a inclusão escolar. Também destacamos os apoios, recursos e estratégias que resultaram em práticas exitosas e como as concepções acerca do entendimento do que é deficiência implicam diretamente nas práticas realizadas em sala de aula.

A seguir, discorre-se sobre as concepções de deficiência, destacando as principais diferenças entre o modelo médico e o modelo social. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos, delineando o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha de campo e de público, os instrumentos e a metodologia utilizada para a realização das análises. Nos resultados e discussões, estão destacados trechos das entrevistas que nos permitiram estabelecer a relação entre as concepções de deficiência e as práticas educativas. Nesta seção, também são apresentados alguns exemplos de práticas exitosas para a inclusão escolar de estudantes. Para finalizar, apresentamos as considerações finais com vistas a dar um fechamento ao artigo.

Concepções de Deficiência

O entendimento acerca do conceito de deficiência vem se modificando no decorrer das décadas, mas não há linearidade nessas mudanças. Essas concepções remetem ao momento histórico em que surgiram, mas não foram extintas com o surgimento de novas concepções, pois ainda se fazem presentes simultaneamente nos dias atuais. Luiz (2020) apresenta os modelos de concepções de deficiência que tiveram maior relevância em seu contexto histórico. O modelo religioso/caritativo se fortaleceu na Idade Média, com o advento do cristianismo. A partir dessa concepção, a pessoa com deficiência era vista como amaldiçoada por castigo divino, tendo uma vida pautada na infelicidade e infortúnios. Era digna de pena e benevolência, sendo objeto de caridade.

Com a evolução das práticas médicas, surgiu o modelo médico, que compreende a deficiência a partir da perspectiva da falta. Esse modelo contribuiu para a compreensão das pessoas com deficiência como incapazes, pautadas por uma ideia de normalidade (padrão) a ser alcançada, e a deficiência como um desvio dessa norma, havendo, portanto, a necessidade de ser corrigida/consertada para se encaixar nos padrões da sociedade.

O ponto central do modelo médico é a compreensão de que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência são resultantes da própria lesão e que a incapacidade é gerada pela experiência de um corpo com deficiência, cabendo à própria pessoa realizar esforços com vistas a superar as desvantagens, tendo como parâmetro o padrão de normalidade, para que então possa fazer parte da sociedade. Este modelo, infelizmente, ainda é muito difundido, reforçando a visão das pessoas com deficiência como incapazes que vivem uma tragédia pessoal (DINIZ, 2007).

¹ Este texto refere-se a estudantes autistas, pois coadunamos com as concepções da neurodiversidade, compreendendo o autismo como uma condição neurodiversa (ABRAÇA, 2019) e não como um transtorno.

Na década de 1970, iniciaram-se os movimentos formados, em sua maioria, por pessoas com deficiência, contrapondo-se às ideias dos modelos vigentes.

Entendia-se que a opressão social e a exclusão dos deficientes não resultam de suas limitações físicas-mentais e que a experiência da desigualdade apenas se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (Gaudenzi; Ortega, 2016, p. 3).

O modelo social de deficiência surgiu contrapondo-se às ideias do modelo médico, considerando os aspectos sociais na experiência da deficiência, vislumbrando que o processo de opressão está para além da lesão dos corpos. Este modelo divide-se em dois momentos, a primeira e a segunda gerações. A crítica feminista (segunda geração) agregou ao modelo social novas compreensões que precisavam ser consideradas acerca da deficiência, destacando a interseccionalidade, a interdependência e o cuidado (Diniz, 2007).

[...] as dificuldades encontradas por uma pessoa com deficiência estão relacionadas ao modo como a sociedade está estruturada: historicamente engendrada sob um padrão normalizador que não atende à diversidade humana. Por conseguinte, tornou-se produtora de barreiras e limitações, pois a falta de acessibilidade, como a ausência de material em braille, de intérprete de Libras ou de rampa de acesso, pode potencializar as dificuldades, ou seja, se houvesse equidade nas oportunidades, essas dificuldades não existiriam ou seriam muito menores (Costa, 2022, p. 27).

Ao considerar os aspectos sociais na experiência da deficiência, o modelo social rompe com a ideia da deficiência reduzida à lesão, questionando as desigualdades sofridas pelas pessoas com deficiência, pontuando que estas estão mais relacionadas à falta de acessibilidade em uma sociedade que foi se constituindo sobre um “padrão” de normalidade do que às dificuldades causadas pela lesão. Sendo a deficiência apenas mais uma das características da pessoa, como tantas outras que a constituem, mas que, por si só, não a define, descaracterizando a visão de incapacidade atrelada à deficiência.

A compreensão da deficiência segundo as concepções do modelo social possibilita uma mudança de paradigma, passando-se a compreender a deficiência como um espaço relacional entre o sujeito com impedimentos sensoriais, corporais, emocionais e o contexto social no qual está inserido (Costa, 2022, p. 22).

Cabe ressaltar que, na pesquisa realizada, coadunou-se com as concepções do modelo social de deficiência e, assim, também para a compreensão do autismo, considerando-o como parte da diversidade humana, ou seja, “o autismo a partir da perspectiva da neurodiversidade, entendendo-o também como uma deficiência” (Costa, 2022, p. 22).

O termo neurodiversidade foi cunhado no período de 1998 a 1999 pela socióloga autista Judy Singer (Caitité, 2019; Valtellina, 2019).

Em Singer, a neurodiversidade sugere que o significado-chave do ‘Espectro Autista’ está em seu “apelo e antecipação de uma política de ‘Diversidade Neurológica’”. O ‘neurologicamente diferente’, para autora, representaria “um novo acréscimo às categorias políticas conhecidas de classe/sexo/raça” e ampliaria “as percepções do modelo social da deficiência” (Adriano; Lugon; Aydos, 2021, p. 2).

As compreensões do autismo a partir da ótica da neurodiversidade vêm ao encontro das concepções do modelo social, rompendo com a visão reducionista do modelo médico, “deslocando a ideia do déficit, que é considerado do campo da saúde, que precisa ser curado ou corrigido, para

o entendimento do autismo como uma diferença, uma característica do indivíduo” (Costa, 2022, p. 32).

As concepções do modelo social de deficiência permitiram ampliar a visão acerca da experiência da deficiência, considerando os aspectos externos ao indivíduo. O conceito de neurodiversidade possibilita a compreensão de como esses fatores (estímulos) externos podem ser percebidos de maneiras diversas pelas pessoas autistas. Compreender que as ações devem estar voltadas para modificar o ambiente (quebra de barreiras) é um grande passo no caminho para desenvolver a inclusão escolar. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que nos possibilitam obter os dados para responder ao problema de pesquisa.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, delineou-se um estudo que foi desenvolvido ao longo do mestrado profissional em Educação Inclusiva, com o intuito de trazer contribuições para a escolarização de estudantes autistas. A pesquisa realizada ocorreu de forma descritiva, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e, a partir dos procedimentos metodológicos, pode ser caracterizada como um estudo de caso.

Como campo de pesquisa, foram selecionadas duas redes municipais de ensino: Florianópolis e Palhoça, ambas no Estado de Santa Catarina. Foram incluídas no estudo oito unidades educativas, sendo quatro de cada município. O público da pesquisa foi composto por professores regentes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, que tinham estudantes autistas matriculados em suas turmas. Para o recorte da pesquisa, definiu-se que seriam incluídos os professores dos dois primeiros anos do ensino fundamental, pois trata-se do início da escolarização e servirá de base para toda a trajetória escolar.

Foram contatados vinte professores, dez de cada município participante, dos quais onze aceitaram participar da pesquisa, sendo cinco professores vinculados à rede municipal de Florianópolis e seis vinculados à rede municipal de Palhoça.

Quadro 1. Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante ²	Gênero	Faixa etária	Turma	Vínculo	Formação acadêmica	Tempo de atuação
Azaleia	F	30 a 39 anos	1º	ACT	Graduação	1 a 2 anos
Begônia	M	40 a 49 anos	2º	ACT	Magistério	Mais de 20 anos
Cravo	F	30 a 39 anos	2º	ACT	Doutorado	1 a 2 anos
Dália	F	25 a 29 anos	1º	ACT	Especialização	6 a 10 anos
Edelvais	F	40 a 49 anos	1º	ACT	Graduação	11 a 15 anos
Gerbera	F	30 a 39 anos	1º	ACT	Especialização	11 a 15 anos
Hibisco	F	55 anos ou mais	1º	Efetivo	Especialização	Mais de 20 anos
Íris	M	40 a 49 anos	1º	ACT	Graduação	11 a 15 anos
Jade	F	30 a 39 anos	2º	Efetivo	Graduação	6 a 10 anos
Liatris	F	55 anos ou mais	1º	ACT	Especialização	16 a 20 anos
Madressilva	F	50 a 55 anos	2º	Efetivo	Especialização	Mais de 20 anos

Fonte: (Costa, 2022, p. 52).

² Optou-se por utilizar nomes de flores para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

O grupo de participantes declarou-se, em sua maioria, como pertencente ao gênero feminino e nas demais categorias apresentou-se de forma heterogênea, conforme demonstra o Quadro 1. Houve uma considerável variação de faixa etária, formação acadêmica e tempo de atuação.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: um questionário de múltipla escolha para caracterização do grupo da pesquisa e uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, com o objetivo de levantar dados para responder ao problema de pesquisa. Cabe destacar que, por conta do contexto pandêmico no momento da realização da pesquisa, ela ocorreu totalmente online, sendo o questionário aplicado por meio do aplicativo Google Forms® e a entrevista foi realizada por videochamadas no aplicativo WhatsApp®.

Com a conclusão da coleta de dados, iniciou-se a análise de conteúdo categorial, ou seja, o material obtido nas entrevistas foi separado em partes e agrupado por categorias. Conforme define Bardin (2016): “[...] classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum que existe entre eles.” (Bardin, 2016, p. 146).

Após a análise, os resultados foram divididos em quatro categorias, as quais emergiram a partir da análise dos dados. Neste artigo, apresentaremos duas delas: as concepções e acessibilidade, visto que foram as que mais contribuíram para responder ao problema de pesquisa.

Resultados e Discussões

As concepções de deficiência foram um ponto central na análise das falas das professoras participantes da pesquisa. Foi possível observar a dicotomia entre as falas pautadas pelo modelo social de deficiência e aquelas pautadas pelo modelo médico. Enquanto a primeira observa as barreiras presentes no ambiente como um impeditivo à participação do estudante, a segunda entende o autismo como o motivo pelo não aprendizado. Essas concepções interferem diretamente nas demais compreensões, a exemplo do que é o autismo e do significado de inclusão, os quais também aparecem de formas distintas a depender da ótica adotada pela professora que está falando conforme exemplifica o Quadro 2.

Quadro 2 – Concepções de deficiência

Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo social	Relatos sobre o fazer pedagógico
Azaleia	Eu entendo que são... é são alunos que precisam de uma atenção maior, quem precisa de ter uma atividade diferenciada. Não vou dizer de estímulo, mas de uma ajuda, precisa de uma mediação maior, precisa de um auxílio maior, uma atenção maior em relação às outras crianças.	Uso muito materiais lúdicos com ele, é material, é atividade de pintar de colar, ele gosta muito de colagem, a gente vê a evolução dele, aqui é pouquinho coisa pra gente que quer o resultado do ato, pra gente ver é muito devagar, mas é um avanço para eles.
Cravo	Então eu acho que a deficiência tá muito associada à questão de mediação, gente está ajudando aquela criança ela conseguir dar o seu melhor nas atividades com a nossa ajuda.	Claro que cada deficiência tem a sua especificidade isso tem que ser levado em conta no planejamento, mas eu acredito que todo mundo é muito capaz... assim e aí vai também do professor de adaptar, de mediar ... de fazer um trabalho pensando nessa criança também, na turminha a gente sempre acaba pensando muito assim: essa atividade é legal, mas como eu posso adaptar para aquele aluno, como ele pode aprender a partir dessa atividade que eu tô planejando.

Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo médico	Relatos sobre o fazer pedagógico
Begônia	Quando eu ouço a palavra deficiência logo vem na minha cabeça a palavra limitação.	Nós temos que praticamente nos adaptarmos a elas, na realidade esse é meu ponto de vista, nossa pura realidade, nós temos que nos adaptamos a elas, no molde delas e tentando buscá-la pra gente pra essa realidade.
Liatris	Penso que o aluno tem algum laudo médico.	Acompanhamento com uma professora exclusiva para ele, ajuda muito, pois dependendo do grau de autismo é bem difícil e complicado se não tiver acompanhante para dar as aulas.

Fonte: (Costa, 2022, p. 62).

O quadro acima exemplifica como as concepções direcionam as ações das professoras, em consonância com Martins et. al. (2017, p. 54): “[...] longe de ser irrelevante, a forma como perspectivamos a deficiência é essencial na forma como definimos os problemas e delineamos as soluções”.

Enquanto os dois primeiros exemplos se pautam na busca por adequações, apoios e facilitadores, identificando as dificuldades do ambiente e do método, os dois últimos reduzem o sujeito ao seu diagnóstico, compreendendo as limitações como sendo inerentes ao estudante, sem considerar as barreiras do ambiente. Neste caso, as concepções de deficiência interferem nas práticas pedagógicas, configurando-se como uma barreira atitudinal.

o conceito de deficiência que vigora no Brasil, presente na Lei nº 13.146 (LBI) (BRASIL, 2015), está em consonância com as concepções do modelo social de deficiência, inspirado pela CPCD, que foi incorporada na legislação brasileira por meio do Decreto nº 186 (BRASIL, 2008). Esse conceito legitima as concepções do modelo social de deficiência e rompe com a percepção pautada no modelo biomédico, que reduz a compreensão para uma condição relativa aos impedimentos do corpo, reduzindo a deficiência ao sujeito (Costa, 2022, p. 64).

A citação reafirma o que já pontuamos anteriormente: que apesar de a compreensão da deficiência, segundo as concepções do modelo social, já inspirar as leis brasileiras desde 2008, compreendendo a deficiência como um conceito relacional entre a lesão e as barreiras presentes no ambiente, a visão de deficiência embasada nos preceitos do modelo médico ainda está presente em nosso cotidiano.

Ao analisar as falas das professoras participantes da pesquisa, quando foram questionadas sobre suas percepções a respeito da inclusão escolar, foi possível observar novamente a relação entre as concepções de deficiência e o entendimento sobre o que seria e como ocorre a inclusão.

Quadro 3. Concepção de inclusão

Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo médico	Concepção de inclusão
Edelvais	Eu penso assim, são pessoas com limitações, principalmente físicas. São pessoas com limitações.	Eu vejo que é necessário, porque até o autismo é muito metódico, ele tem aquela regra dele, é sistemático e eu vejo assim num ambiente de ensino regular isso é muito válido, uma outra visão, porque ele tem uma ampliação, ajuda eles na socialização, sair daquele mundinho.
Hibisco	A falta de algo para desenvolver-se melhor: a perda de uma parte do corpo ou função corporal, incluindo as funções mentais.	A inclusão de estudantes autistas é um desafio diário, visto que não temos formação específica nem recursos pedagógicos para atender essas crianças. Além disso, não temos material adaptado e nem uma estrutura que seja acolhedora para essas crianças.
Professora	Concepção de deficiência a partir do modelo social	Concepção de inclusão
Iris	Penso no, tem dois jeitos, um é a patologia em si, que é algo físico ou psicológico, que o indivíduo tem, e outro a questão social de como a deficiência é vista dentro da sociedade.	Eu acho muito necessário a inclusão, porque enfim, esse indivíduo já tem algo que é seu, que é único, que é essa patologia, e se você separar ele do resto da sociedade é mais uma coisa para ele tratar, porque não estão no meio social e é uma parte importante da construção do sujeito é no meio social, na convivência com o outro.
Madressilva	Falou em deficiência para mim, a palavra que logo me aciona é desafio. É totalmente positivo porque é um desafio assim que me mobiliza para a ação, não para, assim me instiga de alguma forma.	Então na inclusão especificamente do autista, a gente precisa conhecer as características do autista, porque não adianta a gente fazer de conta que ele não é, [...]então a gente procura respeitar as particularidades dele. [...]o importante é o respeito às características daquele ser que é único, então isso é fundamental né.

Fonte: (Costa, 2022, p.64).

Os recortes acima exemplificam percepções distintas sobre a inclusão escolar de estudantes autistas. Podemos observar, por um lado, a redução da ideia da inclusão escolar à mera socialização e à necessidade de se adequar ao “nosso mundo”, remetendo às perspectivas do modelo médico e à necessidade de “cura”, buscando aproximar o estudante do “normal”. Por outro lado, surge a noção do autismo como uma característica do estudante, que precisa ser considerada, e o entendimento que ele faz parte da sociedade e tem o direito de estar na sala de aula comum.

A compreensão da deficiência direciona as ações e, quando se entende que:

[...] a deficiência é um fenômeno sociológico e não determinado pela natureza, a solução não deveria se centrar na terapêutica, mas na política. Os primeiros teóricos do

modelo social definiam-se em oposição a todas as explicações individualizantes da deficiência, pois, a deficiência não deveria ser entendida como um problema do indivíduo, uma tragédia pessoal, mas consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade (Diniz, 2003, p. 3.).

As atitudes se diferenciam quando o estudante não é reduzido ao seu diagnóstico, pois se compreende que é o ambiente que necessita de mudanças. Almeja-se modificar a escola e não o estudante, visto que não é este que deve se adequar à escola. Cabe “[...]a comunidade escolar compreender as diferenças e singularidades dos estudantes e, a partir dessa compreensão, elaborar estratégias e recursos que possibilitem a transposição de barreiras que favoreçam a sua escolarização.” (Costa,2022, p. 67).

Nos discursos analisados, foi possível identificar práticas exitosas, guiadas pela compreensão da deficiência de acordo com as concepções do modelo social e pautadas na ética do cuidado, que reconhecem o estudante como um sujeito único, respeitam suas singularidades e identificam as barreiras presentes no contexto, favorecendo o desenvolvimento do estudante autista. De acordo com Rios (2019), a lente sobre a qual escolhemos ver o autismo implica diretamente nas ações em relação ao estudante autista. Podemos compreender o diagnóstico como “taxativo, explicando o porquê de ele não se enquadrar nos padrões esperados pela escola; e (2) como uma possibilidade, que entende a pessoa como diferente e reconhece as suas necessidades” (Costa, 2022, p. 32). Bakan exemplifica essa percepção

[...] quando vemos uma criança com autismo girando uma roda incessantemente, podemos optar por ver isso como um comportamento persistente – [uma] manifestação característica de obsessão e inflexibilidade cognitiva autista –, ou podemos optar por ver isso como experiência de valor estético sensorial [...] (Bakan, 2019, p. 157).

As práticas consideradas exitosas apresentaram um denominador comum: todas promoviam a acessibilidade educacional. “A acessibilidade é a base da participação social e do exercício da cidadania” (ONU, 2006). Promover a acessibilidade é possibilitar a transposição das barreiras presentes no contexto no qual o estudante está inserido.

[...] a acessibilidade é ponto de partida e assim, possibilita a todos os estudantes ou demais partícipes, o cumprimento do direito de participação, sem restrição ou dificuldade de acesso a todo o contexto que envolve o espaço educacional, estabelecendo uma relação que contempla as especificidades das variações humanas (Bock; Silva, 2021, p. 8).

Com vistas a favorecer as análises, as práticas que envolviam acessibilidade foram divididas em três categorias: acessibilidade interacional, acessibilidade comunicacional e acessibilidade sensorial.

Quadro 4. Acessibilidade interacional

Professora	Acessibilidade interacional
Cravo	Na nossa confraternização, a mãe dele mandou, porque ele adora comer chocolate, a mãe dele levou um pote de chocolate e ele se sentou e confraternizou com todo mundo, com alimentação dele, que ele gosta, mas ele estava ali com todo mundo sabe, então foi muito legal.
Madressilva	Eu sento eles em dupla, e o título que a gente dá, são duplas de trabalho. Então essa interação do colega que se senta com ele, e eu vou alternando essas duplas, de tempos em tempos, para que realmente haja esse auxílio mútuo, essa interação, também essa socialização, para que todos em algum momento se sentarem juntos, compartilhem as suas dificuldades, os seus avanços na escolarização.

Iris	[...]ir pro canto lúdico, e ficar no meio das outras crianças, com os livros, gibis ali, e aí ele se introduzia na turma. O canto era no final da sala, com tapete, livros, tablet, almofadas, um cantinho aconchegante.
------	--

Fonte: (Costa, 2022, p. 71).

Os trechos selecionados remetem a ações simples e corriqueiras no cotidiano escolar, mas que fazem toda a diferença quando falamos em inclusão e acessibilidade. A socialização com o grupo, narrada por Cravo, foi possível porque a professora compreendeu que o objetivo da proposta era confraternizar, estar juntos e compartilhar alimentos. A rede de apoio também foi importante, pois a família identificou o alimento preferido e o organizou de forma atrativa, possibilitando o compartilhamento com os colegas. Neste exemplo, a acessibilidade ocorreu quando as preferências alimentares do estudante foram consideradas e acolhidas, o que possibilitou a interação com o grupo.

Ao organizar os estudantes em duplas e realizar a rotatividade, possibilitando a interação de todos, Madressilva garantiu a acessibilidade por meio do apoio. As duplas de trabalho favorecem o desenvolvimento de todo o grupo, “compreendendo-se que o processo de aprendizagem não é algo individual, mas sim coletivo” (Costa, 2002, p. 71).

A mudança de ambiente proporcionada por Íris no cantinho lúdico favoreceu a interação dos estudantes, pois se diferencia do “comum” esperado em uma sala de aula e ainda oferecia ao estudante autista um ambiente aconchegante que propicia sua autorregulação em momentos de sobrecarga sensorial.

Os recortes exemplificam ações que promovam acessibilidade, possibilitando a transposição de barreiras e favorecendo a inclusão escolar. Silva (2020, p. 22) aborda o quanto a acessibilidade é imprescindível para que haja inclusão: “[...] há situações que podem ter acessibilidade e não ter inclusão, mas não há inclusão sem acessibilidade”. Portanto, ações que promovem a acessibilidade são o caminho para que o estudante esteja verdadeiramente incluído na sala de aula comum.

A utilização de recursos, apoios e estratégias, que visam à transposição de barreiras, caracteriza-se como acessibilidade. No quadro a seguir, são apresentados trechos que exemplificam ações que promovam a acessibilidade comunicacional.

Quadro 5. Acessibilidade comunicacional

Professora	Acessibilidade comunicacional
Madressilva	O que estamos fazendo agora é a linguagem alternativa que é LIBRAS, então a nossa turma toda está tendo aula de LIBRAS para poder comunicar com ele.
Madressilva	[...] É mostrando imagens para ele, então às vezes no próprio celular, porque às vezes as questões surgem na aula ... e no celular mesmo mostra imagens para ele, mas é naquele sentido da minha comunicação para ele, então se as vezes eu vejo que ele não conseguiu compreender aquilo que eu quero comunicar, eu utilizo.
Gerbera	[...]Só é colocar o papelzinho na lixeira, mas a gente fala assim lixo, coloca no lixo, para encurtar as palavrinhas, por que foi assim que a gente aprende, pra não dar uma frase muito longa... todo dia era uma coisa diferente que era um dia o lixo, outro dia para apagar o quadro, então eu dizia Maria apaga o quadro, só pra ser mais breve, no começo ela não deu bola, mas depois a gente dizia “apaga o quadro” e ela ia lá com o apagadorzinho e apagava.

Fonte: (Costa, 2022, p. 72).

Apesar de parecer redundante, destacamos novamente, nos recortes apresentados, ações simples, mas que promoveram acessibilidade: o uso de comunicação alternativa e o diferencial, que é o ensino da forma como o estudante autista se comunica para todo o grupo, pois isso possibilita a

comunicação do estudante com seus pares. O recurso de imagens e o uso da linguagem simplificada são outros exemplos de como a barreira da comunicação pode ser transposta. Temos consciência de que existem inúmeros recursos de alta e baixa tecnologia que favorecem a comunicação de estudantes autistas, mas aqui optamos por trazer estratégias simples e fáceis de serem replicadas. Compreender que há outras formas de comunicar para além da linguagem oral e, acima de tudo, possibilitar ao estudante que se expresse utilizando diferentes linguagens é um dos possíveis caminhos para transpor as barreiras inerentes à comunicação.

Tirar o foco da deficiência e passar a observar as barreiras que podem impedir a participação plena, em igualdade de condições, é revolucionário. Passamos a discutir as questões relativas à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, física, nas comunicações e na informação em vez de focar na deficiência como geradora de incapacidades (Barbosa, 2020, p.185).

O ponto central é compreender que as barreiras existem, mas não estão no estudante, e sim no ambiente. Dessa forma, é primordial identificá-las para definir quais são os recursos, apoios e estratégias necessários para rompê-las (Costa, 2022, p. 73).

Considerando os estudantes autistas, há diversos elementos que podem se configurar como uma barreira, conforme pontua Souza (2018, online)

Autistas precisam de adaptações no ambiente de ensino (e isso vale para o ensino superior), e também no ambiente de trabalho, bem como em ambientes diversos de lazer e cultura. Assim como os cadeirantes precisam de adaptações arquitetônicas, como as rampas, para poderem acessar certos locais, autistas também precisam de adaptações acústicas, de iluminação, dentre outras, para atender as suas dificuldades sensoriais. Afinal, como um autista irá achar agradável frequentar um local que lhe dê sobrecarga sensorial?

Ao analisar a fala das professoras, foram identificadas estratégias compreendidas como facilitadoras, as quais possibilitam a remoção de barreiras relacionadas a questões sensoriais.

Quadro 6. Acessibilidade sensorial

Professora	Acessibilidade sensorial
Cravo	A professora (PEE) contou para as crianças que a audição do João é um pouco mais sensível e aí isso entrou nos combinados da turma, de a gente fazer mais silêncio. [...] E aí eu imprimi os nossos combinado e coloquei na sala e principalmente sobre o volume da voz, e a gente sempre pensava no bem-estar dele, embora nem sempre fosse controlável.
Gerbera	O sino da escola a gente não bateu mais, o sino campainha, usamos a sinetinha para não assustar a criança, a gente fez a conversa na sala para não fazer barulho também.
Gerbera	Essa criança como ela morde, ela (professora do AEE) levou os mordedorzinhos. O mordedor que assim, quando ela tá em crise que ela morde, eles já dão o mordedor para ela, e ela usa bastante o mordedor, e ela mesmo busca quando tá assim na sala.
Hibisco	Já realizei algumas mudanças como, reservar um espaço da sala de aula com tapete e almofadas.

Fonte: (Costa, 2022, p. 74).

Nos recortes apresentados, estão expostas estratégias que tiveram como foco a modificação do ambiente, e não nos comportamentos do estudante, coadunado-se com as concepções do modelo social de deficiência, conforme pontuam Nuernberg (2020), Mello e Mozzi (2018) e Diniz (2003).

Quando o foco está nas barreiras presentes no ambiente e não no estudante, as ações são realizadas pensando em transformar esse espaço. Busca-se observar o que está causando aquele comportamento: se a barreira é o excesso de barulho ou o som alto da campainha, o foco não será em conter as crises do estudante quando essas lhe causam uma sobrecarga sensorial, mas sim em extinguir ou diminuir esses estímulos.

Quando identificamos que a ação do estudante lhe proporciona a autorregulação, é possível adequar de forma que não ofereça risco a ele ou aos demais, a exemplo do mordedor. A inclusão escolar de estudantes autistas deve estar pautada no respeito e no acolhimento das diferenças, compreendendo o autismo a partir das perspectivas da neurodiversidade.

Neurodiversidade é a noção de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana. Elas não se devem a uma tragédia, um “desequilíbrio cerebral” ou a uma “limitação”. São apenas conexões neurais diferentes (Souza, 2018, online).

Nas falas das professoras ficou evidente esse entendimento. Ao reconhecer o estudante e as suas singularidades, foi possível identificar as barreiras e criar estratégias para transpô-las.

Considerações Finais

Neste artigo, foram apresentados os resultados obtidos na pesquisa de mestrado profissional em Educação Inclusiva. Nele, exploramos apenas um recorte, enfatizando as concepções de deficiência e como elas interferem nas práticas pedagógicas direcionadas ao público da educação especial, especialmente a estudantes autistas. Enquanto o modelo médico direciona o olhar para a falta, favorecendo a pressuposição de incapacidade, o modelo social proporciona um redirecionamento para focar nas barreiras presentes no ambiente, deslocando o olhar e mudando a perspectiva de culpabilização do sujeito.

Os exemplos descritos a partir das devolutivas dos participantes nos proporcionam repensar as práticas, considerando que contextos e indivíduos são diversos. Esses exemplos podem servir como ideias geradoras, com o objetivo de fomentar ações que façam a diferença na inclusão escolar de estudantes autistas.

Compreender que as diferenças fazem parte da natureza humana nos permite ampliar o olhar e perceber a deficiência como um conceito relacional, entre os impedimentos corpóreos e o ambiente no qual está inserido (Costa, 2022). Procurar as dificuldades no ambiente e não no estudante favorece a identificação das barreiras e a elaboração de estratégias, recursos e apoios que se configurarão como facilitadores para a transposição dessas barreiras, as quais colocam pessoas em situações de desvantagem no seu percurso de escolarização.

Referências

BAKAN, Michael. Música e autismo, representação e re-apresentação: uma perspectiva etnomusicológica. In: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (Orgs.). **Autismo em tradução**: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

BARBOSA, Meirieni Cavalcante. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da. Expressões da Ética do Cuidado nos Procedimentos de Pesquisa: um relato de experiência. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21 ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 186. 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Decreto. 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Portal do MEC. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclcfefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 nov. de 2022.

CAITITÉ, Amanda Muniz Logeto. **O autismo como diversidade: ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da psicologia e em relatos em primeira pessoa**. Tese. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2017.

COSTA, Bruna Gomes dos Santos. **As contribuições do atendimento educacional especializado para a escolarização de estudantes autistas**. Dissertação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação à distância, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede, Florianópolis, 2022.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *In: Série Anis. Brasília*, v. 28, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 15 jan. de 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232016001003061&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. de 2021.

LUIZ, Karla Garcia. Deficiência pela perspectiva dos direitos humanos. *In: CONSTANTINO, Carolini et. al. Guia Mulheres com Deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania*. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Bruno Sena et. al. Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões. *In: MORAES, Márcia et al. (Orgs.) Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*, v. 1, p. 51 – 76, 2017.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahí Guedes de; MOZZI, Gisele de. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: ROSA, Marcus Vinicius de Freitas et al. (org.) **Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional**. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. 84 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

RIOS, Clarice. Expert em seu próprio filho, expert em seu próprio mundo – Reinventando a(s) expertise(s) sobre o autismo. In: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (org.). **Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

SILVA, Solange Cristina da. **Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior**. Tese, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

SOUZA, Miguel. Autistas e a Vida em Comunidade. Artigo de opinião (online). **ABRAÇA – Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas**. Publicado em 10 de julho de 2018. Disponível em: <https://abraca.net.br/autistas-ea-vida-em-comunidade-opiniaio/>. Acesso em: 23 set. de 2021.

VALTELLINA, Enrico. S. A. Classificação, interpelação. In: RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (Org.). **Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

Recebido em 10 de abril de 2025
Aceito em 13 de maio de 2025