



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NEUZA SANTOS DO NASCIMENTO

**ESCUA ATIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO:
FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NA GARANTIA
DE INCLUSÃO**

Salvador- BA
2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NEUZA SANTOS DO NASCIMENTO

**ESCUA ATIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO:
FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NA GARANTIA
DE INCLUSÃO**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus I, como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia.

Salvador-BA
2025

NEUZA SANTOS DO NASCIMENTO

ESCUITA ATIVA DE CRIANÇAS COM AUTISMO: FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE NA GARANTIA DE INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de em Licenciatura/bacharelado em nome do curso Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação do (a) Prof. (a) Dr. Patrícia Nicolau Magris Orientadora.

Aprovada em: 08/12/25

Banca Examinadora:

Prof. (a) Dr. (a) Patrícia Nicolau Magris - Orientadora
– Orientador(a)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. (a) Dr. (a) Lucineide Aragão Lima de Santana – Avaliadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. (a) Dr. (a) Edvalda Bispo Pereira – Avaliadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

AGRADECIMENTO

Dedico este trabalho a todas as pessoas que estiveram presente, que me formaram, me sustentaram e me inspiraram ao longo da vida. Entendo que não cheguei aqui sozinha; sou feita de retalhos, como diz Cris Pizzimenti, costurada por experiências, afetos e encontros que me tornaram mais útil para mim e para o mundo.

Agradeço primeiramente a Jeová Deus, cuja existência dá sentido e direção à minha caminhada. Aos meus pais, Delfino do Nascimento dos Santos e Elizete Pereira (in memoriam), por todo amor e exemplo de força. Às minhas irmãs, minhas cinco Marias, pelo apoio constante, e aos meus irmãos, nascidos no coração, Denilson e Gilvan, pela empatia e companheirismo.

Aos amigos que se fizeram presentes com escuta, carinho e incentivo, especialmente Heleni, Adriana, Rosana e Arlete. Ao grupo "Pedagogia do Futuro", irmãs de jornada na diversidade e na resistência, com quem compartilhei vivências inesquecíveis na universidade.

Sou grata às professoras Nídia, Monalisa, Sandra, Soraya, Eliana, Jaciete, Dilma, Maria da Graças (Gal), e a sensível escuta de Robelita. Por serem referências de saber e escuta sensível. Em especial, agradeço à minha orientadora, pela escuta QUEBRA de paradigmas e CORAGEM quando o assunto é inclusão e acessibilidade.

Agradeço a cada profissional da equipe Municipal da Engomadeira, pelo exemplo de união, compromisso e resistência, no esforço em transformar a realidade da comunidade escolar em exemplo de inovação e acessibilidade.

Dedico, com especial ternura, às crianças da Escola Engomadeira, meus meninos e meninas, que me ensinaram a escutar com o coração e a acreditar que a escola pública é, sim, um espaço de transformação e pertencimento.

“Reinventar nossas práticas e mentalidades
é parte da tarefa do nosso tempo. Tempo de
inclusão!”
(Claudia Pereira Dutra)

RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza autobiográfica, tem como tema: *“Escuta ativa de crianças com autismo: ferramenta de acessibilidade na garantia de inclusão.”* O objetivo é evidenciar como a escuta ativa pode se consolidar como uma prática pedagógica transformadora, capaz de promover acessibilidade e garantir a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública. A metodologia articula aportes da pesquisa (auto) biográfica além de uma fundamentação teórica ancorada em autores como Paulo Freire, Vygotsky, Conceição Evaristo e Débora Diniz. A experiência autobiográfica da autora, marcada pela vivência em uma comunidade de oralidade e pertencimento, é mobilizada como suporte teórico-metodológico para compreender a escuta ativa como prática sensível, afetiva e inclusiva no cotidiano escolar. As categorias de análise incluem estratégias pedagógicas, vínculo afetivo, escuta sensível e mediação escolar. Chegou-se à conclusão de que a escuta ativa, quando aliada ao conhecimento pedagógico e à valorização das singularidades, favorece aprendizagens significativas e o sentimento de pertencimento das crianças com autismo no contexto da escola regular.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Escuta ativa; Autismo; Acessibilidade; Educação pública.

ABSTRACT

This qualitative, autobiographical research focuses on the theme: “Active Listening to Children with Autism: An Accessibility Tool for Ensuring Inclusion.” The objective is to demonstrate how active listening can be consolidated as a transformative pedagogical practice, capable of promoting accessibility and guaranteeing the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in public schools. The methodology articulates contributions from (auto)biographical research in addition to a theoretical foundation anchored in authors such as Paulo Freire, Vygotsky, Conceição Evaristo, and Débora Diniz. The author's autobiographical experience, marked by living in a community of orality and belonging, is mobilized as theoretical and methodological support to understand active listening as a sensitive, affective, and inclusive practice in daily school life. The categories of analysis include pedagogical strategies, affective bonding, sensitive listening, and school mediation. It was concluded that active listening, when combined with pedagogical knowledge and the valuing of individual differences, fosters meaningful learning and a sense of belonging for children with autism in the context of mainstream schools.

Keywords: School inclusion; Active listening; Autism; Accessibility; Public education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. CAMINHOS DE UMA ESCUTA QUE NASCE DA VIVÊNCIA: RELATO AUTOBIOGRÁFICO	8
2.1 Infância, oralidade e pertencimento	9
2.2 Memórias que formam a identidade pedagógica	10
2.3 A escuta como legado e prática afetiva	12
3. REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 Conceito de escuta ativa	16
3.2 Escuta ativa como ferramenta de acessibilidade: um olhar sobre o autismo na escola	20
3.3 A escuta ativa como estratégia pedagógica transformadora: da teoria à prática inclusiva	24
3.4 Considerações finais da fundamentação teórica	27
4. REFLEXÕES TEÓRICAS E AUTOBIOGRÁFICAS INTEGRADAS: A TEORIA QUE BROTA DA VIDA, A VIDA QUE ILUMINA A TEORIA	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	33
APÊNDICE A: AUTOBIOGRAFIA (MEMORIAL COMPLETO)	36

1. INTRODUÇÃO

A escolha do presente trabalho nasce do encontro entre vivências pessoais, inquietações formativas e práticas pedagógicas observadas ao longo da graduação em Pedagogia. Cresci em uma comunidade periférica de Salvador, na década de 70, imersa em oralidades, afetos e manifestações culturais que, mais tarde, foram interrompidas em caráter afetivo e territorial, que marcou profundamente minha trajetória. Foi por meio da literatura e da busca por escuta que comecei, anos depois, a resgatar esse pertencimento perdido.

A experiência com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante o estágio supervisionado em um instituto e o apoio pedagógico em uma escola regular do município de Salvador, despertou o desejo de buscar ferramentas de acessibilidade que contribuíssem com a minha prática, inclusão e acessibilidade da criança com TEA e como a escuta ativa e a sensibilidade pedagógica podem favorecer práticas de inclusão efetivas.

O objetivo geral visa possibilitar a acessibilidade no ambiente escolar através de estratégias possíveis para uma prática pedagógica inclusiva, afetiva e escutadora. Os objetivos específicos incluem: (1) Pesquisar como a escuta ativa é compreendida e aplicada; (2) Analisar a escuta ativa enquanto ferramenta de acessibilidade pedagógica; (3) Mostrar como é possível ter uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

A fundamentação teórica articula autores que sustentam a prática inclusiva e humanizada: Vygotsky (1991), ao tratar da mediação social na aprendizagem; Paulo Freire (1996), com sua pedagogia do diálogo e escuta; Sasaki (2005), que discute a inclusão sob a perspectiva dos direitos e da autonomia; e Conceição Evaristo (2007), com sua escrita de si e dos outros como forma de resistência e construção de saberes a partir da experiência.

A metodologia adotada é qualitativa, onde foi realizado um levantamento bibliográfico, além de utilizar, como explicitado por Josso (2007), aportes da pesquisa (auto) biográfica, ao considerar a trajetória como eixo de compreensão das experiências de escuta ativa e inclusão escolar de crianças com autismo.

Nos capítulos seguintes, foram percorridos caminhos que entrelaçam

memórias de infância, relatos do estágio com crianças com TEA e a análise do levantamento bibliográfico que consubstanciou este trabalho.

Assim, a presente pesquisa propõe um olhar sensível e comprometido com a realidade escolar inclusiva, buscando contribuir com a prática pedagógica de educadores que atuam com crianças autistas, além de propor uma mudança cultural na escola, a partir da escuta ativa, como uma das ferramentas de inclusão que possibilitam pertencimento e aprendizagens.

2. CAMINHOS DE UMA ESCUTA QUE NASCE DA VIVÊNCIA: RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e experienciados que embasam a primeira etapa da presente pesquisa. Parte-se da experiência autobiográfica da autora, vivida em um contexto comunitário de forte oralidade e pertencimento, para refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão e acessibilidade escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dessa trajetória, discutem-se os princípios da inclusão, os marcos legais e o reconhecimento das diferenças.

As discussões em torno da autoescrita envolvem uma dimensão ética e estética, pois implicam escolhas conscientes quanto aos recortes temáticos, às estratégias narrativas e à forma como o sujeito se coloca no texto. Como afirmam estudiosos da história oral e das narrativas autobiográficas, a autoescrita ultrapassa o simples ato de contar, como contar e com que finalidade. Conforme destaca Pereira (2000), as histórias de vida e autobiografias são construções que mesclam memória, identidade e contexto social, produzidas em zona de tensão entre o vivido e o narrado.

Nesse processo, Evaristo (2011), oferece uma base teórica, com a noção de escrevivência, para compreender a escrita autobiográfica como ferramenta de resistência e afirmação, sobretudo de mulheres negras, das periferias e das margens. O que posiciona minha experiência pessoal como parte de um saber que dialoga com outras vozes.

A escuta vivenciada em minha infância na comunidade, a oralidade compartilhada com os pares, e as práticas culturais herdadas de minha família são

fiões que entrelaçam com a atuação atual como educadora na escuta ativa junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.1 Infância, oralidade e pertencimento

A autora da pesquisa é uma das seis filhas, de pais oriundos da cidade de Santo Amaro da Purificação, no estado da Bahia, que vieram para uma comunidade no bairro da Federação no ano de 1968, trazendo consigo não apenas bagagens materiais, mas, sobretudo, um conjunto de saberes, valores e modos de viver que marcaram profundamente a sua forma de ver o mundo. Cresceu num quintal de chão batido onde o mundo se aprendia ouvindo: as histórias, as cantigas e os conselhos dos mais velhos, era uma pedagogia popular, sensível e representativa.

A oralidade era a principal ferramenta de aprendizagem, não havia livros por todos os cantos, mas havia vozes que contavam o mundo com poesia, política e resistência. Essa educação comunitária e afetiva se deu antes mesmo da escola formal, aprendemos entre pares, em um verdadeiro sistema de transmissão de saberes não escolares. Era ali, que ela percebia o valor da escuta atenta, do silêncio que carrega respeito, significado e habilidades que contribuíram para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a relação com o mundo. Nesse contexto, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1998, p. 115) destaca que a aprendizagem se dá por meio das relações e interações sociais, ressaltando a grande importância do contexto social e cultural.

Um dos colaboradores desse espaço foi meu pai, autodidata de fala firme, com gosto por aprender, ensinar e participar. Sempre presente, na dianteira e organização das manifestações culturais da comunidade, dentre elas, os cortejos, rodas de capoeira e festas populares. Participante ativo no cotidiano, sem formalidade, mas com consciência crítica nas rodas de conversa com teor social e político, onde questões sobre desigualdade, racismo e educação eram discutidas entre parentes, amigos e irmãos. Nesses espaços é digna de notificação a presença das mulheres na produção de quitutes e doces, encontro de lavadeiras, bordadeiras, artesãs e a semanal fabricação de farinha, que reuniam famílias em uma verdadeira partilha de saberes, alimentos e produção de renda.

A escolha do bairro foi estratégica e apropriada, pois nas proximidades da Federação e regiões circunvizinhas aconteciam intensas manifestações de

estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos quais envolviam movimentos por questões sociais e políticas, alguns artistas, cantores e muitos outros da sociedade vigente, principalmente no período da ditadura militar.

Essa base familiar e comunitária foi fundamental para construção de minha escuta, formação crítica e o pertencimento cultural, atravessada por histórias, ancestralidade e resistência, conforme Evaristo (2005) ressalta, belamente no conceito central de escrevivência, por citar que não é uma simples escrita de si, mas uma forma de escrita que se entrelaça com a vivência dos pares, memória, silêncios, e o contexto social.

Aos oito anos de idade, a autora foi abruptamente afastada da comunidade em virtude de um processo de rompimento territorial e afetivo. Este afastamento decorreu de uma ação indenizatória destinada aos moradores daquela região. Dois anos mais tarde, aos dez anos, embora já alfabetizada com o auxílio de seu pai, que lhe ensinou as letras, os números e muitas lições de vida, a matrícula na escola formal foi efetivada, o que representou uma mudança significativa na rotina e nas formas de convivência social.

O novo ambiente escolar revelou-se profundamente distinto daquele vivenciado nos primeiros anos. As práticas de troca e escuta comunitária, tão presentes na sua vivência anterior, deram lugar a uma estrutura marcada por silenciamento e constantes embates sociais. A escola, enquanto instituição destacou as múltiplas mazelas da sociedade, que se manifestavam através de preconceitos, exclusões e das diferenças nem sempre respeitadas.

Esse contraste evidenciou um espaço educativo avesso à lógica comunitária que moldaram a sua infância, onde a coletividade era valorizada. Essa experiência primeira, rica em afetos e solidariedade, permaneceu viva apenas na memória, como referência de um modelo de convivência que se perdeu na transição para a educação formal.

2.2 Memórias que formam a identidade pedagógica

Conseqüentemente, essas memórias contribuíram para a construção de uma identidade pedagógica, que reflete nas habilidades pessoais e no trato coletivo, por meio das interações com o meio, os alunos e os professores. Como afirmado por Freire (1989, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a

leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Arelada a essas palavras, a leitura do mundo foi sua primeira escola com formação sensível e crítica, fundamental para a prática pedagógica com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas quais a escuta do corpo, das expressões não verbais e dos interesses singulares é o ponto de partida para uma inclusão real. Ler o mundo das crianças, com seus afetos, seus silêncios, seus gestos, foi o que possibilitou escutá-las com verdade. Nesse processo, torna-se urgente compreender que a legitimidade da diversidade não é uma opção, mas sim uma condição democrática da educação, e requer uma busca incessante por procedimentos que possibilitem a acessibilidade pedagógica no processo de inclusão.

De acordo com Carvalho, Sales e Santos (2019 *apud* Aranha, 2000), “a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que possa reconhecer e aceitar a diversidade na vida em sociedade”, ou seja, a escola deve se lançar como ambiente legítimo e democrático de confirmação das diferenças. Assim, é preciso acolher a diversidade como parte natural da convivência e adaptar-se às necessidades de cada sujeito, garantindo a todos o direito de aprender, participar e ser respeitado em sua singularidade, pois esse recurso fortalece a autoestima, identidade e senso de pertencimento. Neste processo, a escuta ativa se consolida como uma ferramenta de acessibilidade e inclusão, pois resgata não apenas o que é dito, mas envolve interesse genuíno e atenção plena no indivíduo.

Em virtude do deslocamento e sensação de solidão, a busca pela identidade se ancorou na leitura da palavra. O acesso a diferentes materiais de leitura que remontavam o espaço anteriormente experienciado, nos quais eram significativas as obras de autores como Cecília Meireles, Ruth Rocha, Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Maria José Dupré, Marcos Rey e tantos outros que funcionasse como ferramenta de acessibilidade, inclusão e pertencimento.

Sob a perspectiva de Vygotsky, destaca-se a centralidade das relações sociais e culturais no processo de desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, afinal é necessário um solo fértil para acomodação de novos saberes. Para o autor, o indivíduo desenvolve-se de forma mais plena quando se sente acolhido no meio em que está inserido, reconhecendo-se como parte integrante e ativa desse contexto. A participação mútua, o sentimento de pertencimento e o engajamento nas interações sociais constituem elementos fundamentais que favorecem não apenas o

crescimento intelectual, mas também a emergência de potencialidades até então adormecidas. Assim, o ambiente social não é apenas um cenário onde a aprendizagem ocorre, mas um fator determinante para que ela se concretize de maneira significativa.

Diante disso, os poemas, contos e histórias atuaram como ferramentas de escuta interna, permitindo o resgate de afetos e vivências interrompidas. A leitura nesse contexto, não era apenas decodificação de signos, mas um reencontro com memórias e sentidos que haviam sido silenciados, funcionou como mediação entre o vivido e o sentido, entre a ausência e o reencontro com a própria história. Tornou-se um gesto de cura e reconexão com a própria subjetividade, promovendo o que Diniz (2016) denomina de reconstrução ética da existência por meio da escuta e do reconhecimento das diferenças.

De modo análogo, muitas crianças com TEA chegam à escola após vivenciarem a ruptura com o universo íntimo do lar, além do ambiente escolar, com seus códigos próprios, que exigem dessas crianças um esforço de adaptação que nem sempre considera suas formas singulares de estar no mundo, e se não encontram acolhimento, previsibilidade e escuta ativa, esses fatores podem acarretar impactos profundos em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social, o não pertencimento compromete a autoestima, o engajamento na aprendizagem e o bem estar total da criança.

Neste viés, conforme assevera Werner (2022), todo processo de intervenção deve ter como base o acolhimento da pessoa autista em sua totalidade, o que significa respeitar seus limites, desafios e maneiras peculiares de ser e se comunicar. Por conseguinte, a escuta ativa é uma postura de atenção plena, sem julgamentos, principalmente quando pensamos acessibilidade, ou seja, tornar viável o caminho para o desenvolvimento da subjetividade.

2.3 A escuta como legado e prática afetiva

Diante das características do espectro, que afeta a comunicação e a interação social, no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA, especificamente no contexto da escola pública, exigem além de diretrizes legais e estruturais, um olhar pedagógico sensível e atento às suas singularidades. O autismo não se apresenta da mesma forma em todas as crianças: suas manifestações variam em grau,

intensidade e forma, o que demanda que a escola repense continuamente suas práticas, seu currículo e suas relações.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a criança com deficiência tem direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, muitos desafios ainda se impõem, como a falta de formação dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a resistência de algumas instituições escolares e a ausência de uma cultura de escuta. Sem dúvida, essa percepção se consolidou ao longo da minha trajetória como educadora em formação, especialmente a partir da experiência vivida durante o Estágio Supervisionado I, realizado no Instituto de Organização Neurológica da Bahia (ION).

O contato direto com a deficiência intelectual múltipla e com o TEA, representou um marco decisivo na formação da autora, funcionando como um verdadeiro "virar de chave". Trata-se de uma transição entre a estudante que apenas conhecia os conceitos através da teoria e a futura docente que busca compreendê-los em sua aplicação prática, embasada e sensível.

Nesse contexto, memórias pessoais, leitura de mundo e referencial teórico se entrelaçaram, oferecendo respostas a uma inquietação pedagógica fundamental: **que perspectivas favorecem as aprendizagens e o desenvolvimento das potencialidades de crianças com autismo (pessoa com deficiência)?** No ION, os atendimentos são individualizados e seguem uma abordagem multidisciplinar, respeitando o tempo, o ritmo e a individualidade de cada sujeito.

Atuando como observadora, consegui vivenciar práticas fundamentadas em uma escuta humanizada, que se dá para além da palavra, acolhendo os silêncios, os gestos, as expressões corporais e os modos próprios de comunicação. Tais experiências reforçaram a compreensão da escuta ativa como uma linguagem legítima e essencial no processo educativo inclusivo.

Em um dos primeiros atendimentos no instituto havia uma criança com diagnóstico de TEA, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e não verbal. A comunicação era estabelecida por meio do olhar atento do pedagogo, da expressão corporal da criança, o interesse que a mesma demonstrava nos elementos dispostos na sala de estímulos, e principalmente, o diálogo com o acompanhante responsável. Como afirma (Birdwhistell, 1970 *apud* Rosário, 2022), cerca de 60% da comunicação humana é não verbal, e nesse caso, isso se mostrou fundamental para a construção

de vínculos e o avanço da criança em aspectos como o contato visual e a regulação emocional.

Essas experiências de escuta e de mediação entre mundos distintos remetem à obra de Vygotsky (1997), onde a escuta ativa pode ser compreendida como parte essencial na mediação pedagógica. O educador compreende o que a criança conhece, e a partir desse ponto, planeja intervenções significativas, que contribuam para o desenvolvimento de possíveis potencialidades. Ressaltando a importância das análises Vigotskianas, que indicam que, partindo das características ou contribuições que o sujeito apresenta, a relação é estabelecida.

Compreender os sinais, os interesses e as emoções das crianças com autismo exige uma leitura sensível da realidade que elas constroem, e que muitas vezes não se encaixa nos padrões escolares tradicionais. Em conformidade com o que defende Mantoan (2006), a inclusão escolar pressupõe o diálogo, a escuta e o reconhecimento do outro como atuante no ambiente escolar.

No caso de J., um pré-adolescente com forte interesse por símbolos, números e organização, foi necessário observar a importância dos seus focos de interesse como portas de entrada para outras aprendizagens. A rigidez na rotina e a dificuldade em aceitar mudanças foram gradualmente trabalhadas com base em negociações afetivas, levando em conta suas potencialidades. Essa prática remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, elaborado por Vygotsky (1998), no qual a aprendizagem ocorre por meio da mediação entre o sujeito e o outro, sejam educadores, terapeutas ou familiares.

O acompanhamento familiar ativo, nesse contexto, foi decisivo. A articulação entre avó, mãe e pai no processo terapêutico e cultural da criança evidenciou que a aprendizagem se desenvolve com mediação. As trocas que o sujeito estabelece com o meio e com os outros, o que se revelou claramente nas experiências de J., que frequentava não apenas o instituto, mas também atividades culturais e esportivas em outros espaços.

Em outro caso, P., uma criança comunicativa e observadora, apresentava, no início do acompanhamento, indícios de dificuldades cognitivas e emocionais. O medo excessivo, o comportamento de autoagressão e a dificuldade em realizar atividades básicas indicavam um processo de desregulação. No entanto, com apoio terapêutico, familiar e escolar, foi possível perceber sua evolução significativa, sobretudo a partir do momento em que suas curiosidades e interesses passaram a

ser levados em consideração como instrumentos pedagógicos.

A sensibilidade de P. para questões sociais, mesmo com apenas oito anos, reforça o que defende Diniz (2016) ao afirmar que a diferença não pode ser tratada como ausência ou falha, mas como expressão de um modo singular de ser no mundo. Nesse sentido, a função do educador não é normalizar o comportamento da criança, mas acolher e ampliar suas formas de expressão e desenvolvimento, respeitando seu modo de ser e aprender.

Essas experiências não apenas reafirmaram a importância da escuta ativa como princípio pedagógico, mas também contribuem para prática e formação profissional. Ao atuar como acompanhante e observadora de crianças com autismo, compreendi, na prática, o que significa “escutar o corpo”. Nesse sentido, essa expressão pode ser entendida como reconhecer os sinais corporais e emocionais da criança no seu processo de aprendizagem, especialmente em crianças que não usam a linguagem verbal de forma convencional, como no caso de algumas crianças com autismo.

Neste contexto, Mantoan (2006) reforça que a inclusão de crianças com deficiência não se resume a uma questão técnica, mas ética e política: “não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de adaptar a escola ao aluno”. Isso significa considerar a criança com TEA como sujeito de direitos, capaz de aprender e de se desenvolver, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas de participação, e acessibilidade para desenvolver habilidades.

Sendo assim, a experiência cotidiana mostra que muitas escolas ainda adotam posturas excludentes, muitas vezes por desconhecimento. Falta escuta, falta tempo, falta sensibilidade. Como lembra Freire (1996), não há ensino sem aprendizagem mútua, e não há aprendizagem onde não há diálogo. O diálogo com a criança com autismo exige que o professor ultrapasse a linguagem verbal e reconheça formas alternativas de expressão: o olhar, o gesto, o silêncio, os movimentos repetitivos, ou a repetição contínua de personagens, ou falas semelhantes aos do personagem como caminhos legítimos de comunicação.

Portanto, a inclusão da criança autista passa pela valorização da escuta ativa como estratégia pedagógica. É por meio dela que o educador compreende o outro, constrói vínculos e propõe práticas que respeitam e potencializam capacidades individuais. Conforme Mantoan (2006), a escuta torna-se, assim, o elo entre o direito legal e a vivência concreta da inclusão com acessibilidade na escola pública.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será discutido, à luz de teorias e fundamentos legais, o significado e a relevância da escuta ativa como ferramenta de acessibilidade essencial na inclusão e permanência de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no ambiente escolar. Tais elementos são respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assegura o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas singularidades.

A escuta ativa entendida como uma prática pedagógica que valoriza a escuta sensível, empática e intencional, configura-se como uma importante ferramenta na construção de outras aprendizagens, permitindo o reconhecimento das potencialidades ainda não manifestas das crianças com autismo. Tais potencialidades, muitas vezes invisibilizadas em função do preconceito e do estigma social associados à deficiência, devem ser reconhecidas e valorizadas, conforme argumenta Diniz (2016).

A discussão aborda como a escuta ativa, no contexto do trabalho com crianças autistas, é destacada como um recurso mediador fundamental no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de vínculos, a valorização das singularidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento escolar.

A proposta pedagógica aqui defendida se ancora em pilares como o afeto, a escuta e a acessibilidade, em diálogo com autores como Paulo Freire, ao valorizar o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento; Vygotsky, ao compreender que a aprendizagem se dá nas interações sociais; Carl Rogers e René Barbier, que enxergam a escuta como elemento essencial no processo da pesquisa-ação, fundamentada na interação dialógica, no vínculo afetivo e na valorização das vivências dos sujeitos envolvidos.

3.1 Conceito de escuta ativa

O termo escuta ativa, como conceito formal, foi introduzido na década de 1950 pelos psicólogos Carl Rogers e Richard Farson, inicialmente com o objetivo de aprimorar os relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho. A proposta consistia em uma abordagem terapêutica e comunicacional pautada na empatia e na compreensão do outro. Já na década de 1970, o psicólogo Thomas Gordon

contribuiu significativamente para a popularização do conceito, estendendo sua aplicação para áreas como a educação e a liderança. Gordon é reconhecido como um dos pioneiros no desenvolvimento de técnicas de comunicação voltadas à resolução de conflitos, valorizando a escuta como instrumento essencial para compreender o outro em sua totalidade, indo além da audição literal, buscando captar sentimentos, intenções e expressões corporais.

A escuta ativa, nesse contexto, é compreendida como um processo relacional e ético, que requer atenção genuína, presença e abertura à subjetividade do interlocutor. É digno de nota que o termo tenha ganhado formalização posteriormente. Carl Rogers (1977), já explorava, em sua obra, os fundamentos da escuta empática e reflexiva, considerados pilares da Abordagem Centrada na Pessoa. Para o autor, escutar verdadeiramente implica reconhecer a singularidade do sujeito e oferecer um espaço de confiança, no qual ele possa se expressar com autenticidade, sem receio de julgamentos ou imposições.

Em sua obra *Tornar-se Pessoa*, Rogers enfatiza que, quando um indivíduo é ouvido com empatia e respeito, ele passa a sentir-se aceito e valorizado, o que possibilita o acesso aos próprios sentimentos e estimula o desenvolvimento da autonomia. A escuta ativa, segundo o autor, não é uma postura passiva, mas sim um esforço consciente de compreender o mundo interno do outro a partir da sua própria perspectiva. Como afirma: “Quando alguém realmente ouve você sem julgar, sem tentar assumir a responsabilidade por você, sem tentar moldá-lo, é bom. Quando me ouviram e me aceitaram, pude escutar a mim mesmo e me tornar mais do que era antes” (Rogers, 1977, p. 39).

Essa concepção é aprofundada no artigo escrito por Franco, Vieira e Brito (2024): “Desenvolvimento da escuta clínica na Abordagem Centrada na Pessoa – relato de experiência discente”, que reforça a escuta como uma competência relacional que deve ser cultivada de forma intencional. Os autores destacam que, no processo formativo, a escuta é exercitada como prática clínica, exigindo do ouvinte uma postura de presença plena, acolhimento e sensibilidade às dimensões emocionais da fala do outro. Tal escuta envolve a capacidade de perceber silêncios, expressões não verbais e conteúdos subjetivos que emergem no contexto do encontro dialógico.

Barbier (2002) propõe a ideia de escuta sensível, enfatizando a dimensão estética, afetiva e corporal da escuta. Enquanto Rogers destaca a importância da

escuta como promotora do desenvolvimento da pessoa em sua subjetividade, O primeiro acentua que escutar é também acolher o não dito, os gestos e os silêncios, constituindo um encontro que transforma ambos - ouvinte e falante, ou seja, a escuta sensível, conforme definida por Barbier (2002), é uma prática que requer uma abertura integral ao outro, abarcando não só a razão, mas também a dimensão corporal e emocional. Trata-se de uma escuta que acolhe a alteridade, exigindo a interrupção dos julgamentos prévios para que se possa verdadeiramente ser afetado pelo encontro com o outro.

Dessa forma, a escuta torna-se um instrumento potente de mediação pedagógica, ao considerar não apenas o ponto onde a criança está, mas também ao facilitar, com presença e sensibilidade, a travessia para o ponto a que se pode chegar. Assim, o contraste entre os dois autores revela não uma oposição, mas uma ampliação de sentidos: Rogers fundamenta a escuta na autenticidade relacional; Barbier, na abertura sensível e integral ao outro. Juntos, oferecem subsídios para práticas educativas inclusivas que valorizem a singularidade do sujeito e seu potencial de desenvolvimento.

Em consonância com os autores citados, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito das crianças com deficiência à educação em ambientes inclusivos, garantindo, entre outros aspectos, atendimento educacional especializado, apoio pedagógico e respeito à singularidade de cada aluno. No entanto, a presença física desses alunos na escola não garante, por si só, uma inclusão efetiva.

Segundo Mantoan (2006), “a escola precisa superar a concepção de que ensinar é aplicar métodos prontos a alunos homogêneos e começar a perceber o ensino como processo que acolhe as diferenças e se reconstrói a partir delas”. Dese modo, incluir é modificar estruturas, metodologias e relações para que todos possam participar ativamente do processo educativo.

No panorama da educação inclusiva, o conceito de escuta ativa, ecoando os princípios freireanos, converte-se de um método de comunicação para um ato político e dialógico efetivo. Para Freire (1996), a escuta verdadeira representa um pilar da educação libertadora, estabelecendo-se não como qualquer recepção passiva de sons, mas como um pacto amoroso, humilde e crítico de “ouvir o dito e o não dito, o explícito e o implícito” (p. 128), na busca ininterrupta por entender o

mundo e a palavra do outro.

Desse modo, ao aplicar essa visão ao TEA no meio escolar, a escuta ativa freireana requer que o profissional desmistifique preconceitos e extermine o caráter do “depositário” do conhecimento para, em um movimento de verdadeiro diálogo, reconhecer o aluno autista como indivíduo produtor de saber e cultura, autenticando suas formas singulares de expressão - sejam verbais, corporais ou por intermédio de interesses exclusivos - como formas de linguagens plenas e capazes de serem escutadas e explicadas. De tal modo, escutar ativamente torna-se a base para uma prática pedagógica acessível que, no entendimento freireano, não procura “normalizar”, mas sim assegurar a autonomia e a voz do estudante, fazendo com que a sala de aula se transforme em um locus de encontro onde distintas subjetividades e maneiras de ser no mundo são valorizadas e aprendem mutuamente.

No ponto de vista vygotskyano, a escuta ativa no que tange ao autismo na escola ultrapassa a função social de acolhimento para se transformar numa mecanismo psicológico primordial no processo de mediação e construção das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1993), o desenvolvimento humano acontece inicialmente na esfera interpessoal, por meio da linguagem e das interações sociais, para posteriormente ser internalizado na esfera intrapessoal. Nessa perspectiva, a escuta ativa do professor age como um componente fundamental da zona de desenvolvimento proximal, criando andaimes (scaffolding) que possibilitam explicar e produzir sentido às tentativas de comunicação do educando, sejam elas verbais ou não verbais.

Ao ouvir e responder de modo proposital e ajustado, o professor regula a relação do educando com o mundo, auxiliando-o a estabelecer o pensamento e a controlar as emoções. Particularmente no TEA, onde pode haver desafios na intersubjetividade e na utilização social da linguagem, essa escuta mediadora é capital para formar um caminho entre o funcionamento cognitivo singular da criança e os sistemas simbólicos e culturais da escola. Assim sendo, a escuta deixa de ser autossuficiente e transforma-se em uma ferramenta dialógica que, ao legitimar e aumentar os signos iniciais da criança causa a apreensão de conceitos e o desenvolvimento de novas práticas de interação, validando a escola como um âmbito onde as aptidões de todos podem prosperar por meio da cooperação social.

A escuta deve ser permanente em ‘ambientes afetivos’, naqueles que

intensificam diversas relações expressivas e receptivas de mútua confiança e, eixo central no desenvolvimento socioemocional, representando, dessa forma, uma parte singular do incentivo, porque possibilita ao educador escutar além da superfície, identificar manifestações de emoções mais tênues, respondendo de modo afirmativo, aceitando que o aluno estabeleça segurança interna para poder aguentar com o estresse, como explicitado por Wilmsen, Ramos e Maciel (2022). Nesse caso, a escuta mostra-se ativa, ou seja, escutar “não é apenas ouvir com os ouvidos, mas com todos os sentidos; não é apenas ouvir as palavras, mas também os silêncios, os gestos, as expressões, os tempos” (Rinaldi, 2006).

A escuta ativa, portanto, transcende o campo terapêutico e se apresenta como uma ferramenta essencial também no contexto educacional, especialmente em práticas pedagógicas inclusivas. Quando o educador adota uma postura de escuta sensível e centrada na criança, ele reconhece sua humanidade, seu modo singular de aprender e se expressar. Essa escuta contribui para o fortalecimento do vínculo afetivo, elemento essencial na inclusão de crianças com autismo, e favorece um ambiente escolar mais justo, empático e democrático.

3.2 Escuta ativa como ferramenta de acessibilidade: um olhar sobre o autismo na escola

Certamente, a análise do estudo revela que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública exige, além de diretrizes legais e estruturais, um olhar pedagógico sensível e atento às suas particularidades. O autismo não se apresenta da mesma forma em todas as crianças: suas manifestações variam em grau, intensidade e forma, o que demanda que a escola repense continuamente suas práticas, seu currículo e suas relações.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a criança com deficiência tem direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, muitos desafios ainda se impõem como a falta de formação dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a resistência de algumas instituições escolares e a ausência de uma cultura de escuta e acolhimento.

A Lei nº 10.098/2000 (Brasil, 2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência,

assegurando sua plena participação na sociedade, incluindo o direito à educação em igualdade de condições. No contexto da inclusão de crianças com deficiência, essa legislação reforça que a presença na escola deve estar acompanhada de suportes que garantam pertencimento, participação e valorização.

Entretanto, incluir não é apenas integrar. A mera presença física da criança com deficiência em sala de aula não assegura sua inclusão real. Para isso, é necessário adotar práticas pedagógicas que partam da escuta sensível, permitindo compreender o aluno de maneira global, reconhecendo suas potencialidades e singularidades. Como defende Mantoan (2006), a inclusão não é sobre adaptar o indivíduo com deficiência ao sistema vigente, mas sim, sobre ressignificar a escola, seus métodos, currículos e atitudes para que todos possam aprender juntos, com suas diferenças.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) ressalta que a criança com deficiência possui potencial de aprendizagem e desenvolvimento, desde que sejam removidas as barreiras que limitam suas interações com o meio. O autor defende que o aspecto social do desenvolvimento é determinante e que as mediações adequadas permitem o florescimento de competências dentro das condições de cada sujeito.

Mantoan (2006) reforça essa ideia ao afirmar que a efetivação da inclusão depende da formação contínua dos professores e Carvalho (2015), afirma que a inclusão vitoriosa implica uma relação dialógica entre escola e famílias, extrapolando a mera escolarização do aluno com deficiência. Já Barbier (2002) salienta que a prática educativa requer uma escuta atenta, capaz de perceber o sujeito em sua historicidade e complexidade, respeitando suas formas de expressão e construções simbólicas.

Como enfatiza Diniz (2016), a inclusão não é uma concessão, na verdade, ela representa um direito. Assim, promover uma escola inclusiva exige postura ética, compromisso político e sensibilidade humana. A escuta ativa e o reconhecimento da diversidade como valor educativo são fundamentais para que a acessibilidade se traduza em pertencimento real e em processos de aprendizagem significativos.

O Quadro 1 ilustra de forma simples a diferença entre **ouvir passivamente** e **escutar ativamente**:

Quadro 1 – Diferença entre ouvir passivamente e escutar ativamente

Ouvir Passivamente	Escutar Ativamente
Perceber sons e palavras	Compreender significados
Foco no conteúdo verbal	Atenção a aspectos verbais e não verbais
Resposta automática	Resposta reflexiva e ponderada
Avaliação superficial	Interpretação contextualizada
Comunicação unidirecional	Diálogo bidirecional e validante

Fonte: A autora (2025).

Esta distinção torna-se essencialmente categórica quando se considera a comunicação com alunos autistas, cujas formas expressivas comumente superam os modelos neurotípicos convencionais. A escuta ativa constitui-se não somente como procedimento comunicativo, mas como atitude ético-pedagógica basilar para a verdadeira inclusão. Como asseverado por Moraes *et al.* (2025), é preciso “considerar que o acesso pleno ao processo educativo passa também pela reorganização das relações pedagógicas, pela escuta ativa e pela mediação sensível das diferenças [...]”.

Assim, entende-se que a escuta ativa surge como uma ferramenta essencial de acessibilidade comunicativa no meio escolar, indo além da mera audição para se tornar um modo de acolhimento e interpretação das várias formas de expressão do aluno com autismo. Segundo Sasaki (2005), a acessibilidade não se reduz a questões físicas, mas envolve também a comunicação, que deve ser entendida, obtida e utilizada por todos os sujeitos. Efetivamente isso denota que os docentes devem observar não somente às verbalizações, mas também às expressões não verbais, aos interesses particulares e às ocasiões de desregulação emocional, compreendendo-os como meios de comunicação autênticos que demandam decodificação e resposta apropriada.

Essa prática pressupõe uma quebra com modelos tradicionais de interação, que repetidamente favorecem a comunicação neurotípica. Conforme explica Beaton (2020), a escuta ativa no âmbito da neurodiversidade sugere interromper julgamentos, autenticar a experiência do outro e responder de maneira que ratifique que sua mensagem foi recebida e validada. No contexto da sala de aula, isso pode ser traduzido em analisar e valorizar as estereotípias ou ecolalias como parte do aspecto comunicativo, criando caminhos alternativos de expressão - como pranchas de comunicação ou dispositivos tecnológicos – ajustando, dessa forma, a cadência e

o formato da interação segundo as demandas sensoriais e processuais do estudante.

A introdução da escuta ativa como acessibilidade impacta diretamente na inclusão educacional e na qualidade de vida do educando com TEA, pois quando ele se sente genuinamente ouvido e incluído, começa a apresentar menor ansiedade, maior empenho nas atividades e estímulo a sua autoestima. Como destacado por Bueno (2021), a escola inclusiva é aquela que consegue se adaptar para entender e dar valor às competências de todos, instituindo uma atmosfera onde as diferenças cognitivas são legitimadas como diversidade e não como insuficiência. A escuta, conseqüentemente, transforma-se num alicerce para a constituição de um vínculo de confiança entre docente e discente, capital para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Nesse caso, a escuta corresponde a um recurso pedagógico e ético que extrapola a comunicação verbal, representando uma prática primordial para promover atmosferas afetivamente seguras, relevantes e holísticas. De acordo com Malaguzzi (1999) e Vygotsky (1998), o profissional de educação, ao dar valor ao processo de escuta, ratifica o educando como titular de direitos, produtor de cultura e autor de seu próprio processo de aprendizagem. Este conceito denota que ouvir não faz referência a unicamente escutar palavras, mas reconhecer as diversas formas de expressão envolvidas (gestos, olhares, brincadeiras ou criação de símbolos). Então, possivelmente uma criança utiliza-se dessas experiências para poder compartilhar sua história pessoal e apresentação do mundo.

De maneira simultânea, a escuta do docente não mantém somente relações pedagógicas mais interativas e humanizadas, mas também robustece a probabilidade do aluno como sujeito/falante, que se torna capaz de produzir saberes e participar intensamente do seu desenvolvimento integral.

Portanto, a escuta ativa não é um método isolado, mas um princípio ético e pedagógico que consolida o direito à educação de qualidade, exigindo formação continuada dos educadores, flexibilidade curricular e uma cultura escolar conjuntamente empenhada com a valorização de todas as vozes. Ao abraçar essa atitude, a escola ultrapassa adequações pontuais e progride na edificação de um ecossistema genuinamente acessível, onde o autismo é compreendido em sua especificidade e o processo de ensino-aprendizagem se transforma numa via bidirecional, beneficiado pela diversidade de modos de ser e de se expressar.

3.3 A escuta ativa como estratégia pedagógica transformadora: da teoria à prática

A escuta ativa, enquanto mecanismo de acessibilidade comunicativa e pedagógica mostra-se como uma estrutura transformadora no trabalho com sujeitos com Transtorno do Espectro Autista na escola pública. Sua introdução não se abrevia somente a uma técnica de comunicação, mas compõe-se como uma conduta ética, política e afetiva que repensa a relação ensino-aprendizagem, gerando a real inclusão.

Ao ultrapassar a audição passiva, a escuta ativa requer um envolvimento total do professor, que precisa estar sensível não somente ao que é falado, mas aos diversos códigos expressivos dos alunos com TEA (gestos, olhares, estereotípias, ecolalias, silêncios e focos de interesse peculiares). Essa atenção para a linguagem multidimensional da criança possibilita que o profissional decodifique significados frequentemente encobertos pelos padrões neurotípicos, erguendo pontes que promovem a comunicação e a conexão. Efetivamente, isso sugere em exterminar com a ideia da homogeneização e da espera por respostas habituais, compreendendo que a comunicação do autista é adequada em sua peculiaridade e deve ser reconhecida como premissa para o diálogo pedagógico.

Como assevera Torres (2021, p. 87), “a comunicação autista não é um déficit a ser superado, mas uma linguagem a ser aprendida pelo interlocutor”. Essa inversão de ponto de vista é essencial, pois a carga da adaptação não incide apenas sobre o aluno, mas também sobre a escola e o docente, que necessitam se tornar intérpretes de um mundo simbólico diverso.

Essa abordagem repercute fortemente com os preceitos da educação inclusiva, que excedem a mera integração física. Como destacado por Mantoan (2006) e Sasaki (2005), incluir constitui ressignificar a escola, adaptando suas estruturas, métodos e relações para acolher as diferenças. A escuta ativa atua, desse modo, como um promotor dessa mudança, porque ao centrar-se no estudante e em seus tipos de expressão, o professor é conduzido a repensar e tornar flexível seu planejamento, seus recursos e sua prática. Por exemplo, ao verificar indícios de desregulação sensorial ou emocional, como a ampliação de movimentos recorrentes ou o retraimento, a escuta ativa conduz a intervenção no que diz respeito a dar suportes e fazer ajustes no ambiente que busquem restaurar o equilíbrio e a segurança do educando.

A educadora especializada em Transtorno do Espectro Autista, Rosário (2019, p. 142), explica que “a escuta do corpo e do comportamento é a primeira língua da relação com a criança autista. O professor que aprende a ler essas pistas não verbais torna-se um arquiteto de ambientes psíquicos seguros”. De tal modo, a escuta apoia a prática, fazendo-a mais sensível e transformadora.

A fundamentação teórica que argumenta sobre essa prática é vasta e pode ser expandida com aportes de pesquisadores que exploram a comunicação não violenta e a pedagogia da presença. De Vygotsky (1998), extrai-se que a escuta ativa do professor age precisamente como essa uma mediação qualificada, explicando e desenvolvendo os signos iniciais do sujeito, permitindo progressos cognitivos e socioemocionais. A esta concepção, adiciona-se a do filósofo da educação Max van Manen acerca do “tato pedagógico”, determinado como uma sensibilidade prática para saber como agir em casos particulares, ou seja, “uma escuta com os olhos da mente e um toque com as mãos do coração” (Van Manen, 2015, p. 33). Este “tato” é a concretização da escuta ativa no dia a dia, um saber-fazer afetuoso que define quando interceder, quando calar e como responder a uma expressão atípica.

De Paulo Freire (1996), obtém-se o conceito dialógico da educação, na qual ele afirma que escutar é um ato político para reconhecer o outro como sujeito de conhecimento. No que concerne ao TEA, isso denota autenticar as experiências e os saberes da criança, mesmo quando demonstrados de forma não habitual, contestando o olhar capacitista que o resume a um “deficiente” a ser aperfeiçoado. Conforme complementado por Alves (2005, p. 61), “a primeira tarefa da educação é ensinar a escutar [...] porque a palavra nasce do silêncio e o silêncio está povoado de palavras não ditas”. Este “ouvir o silêncio” e o “não dito” é essencialmente decisivo com alunos autistas não verbais ou com linguagem restrita.

Carl Rogers (1977), com a sua Abordagem Centrada na Pessoa, enfatiza a dimensão relacional e empática, ressaltando que a escuta genuína, isto é, desprendida de julgamentos e repleta de aceitação, gera meios para que a pessoa sinta segurança para descobrir e desenvolver seu potencial. Já Barbier (2002) integra a dimensão sensível e estética, advertindo que escutar também significa uma ação corporal, de presença total e inclusão do aspecto afetivo.

No entanto, no panorama concreto da escola pública, a implantação da escuta ativa como mecanismo de acessibilidade esbarra-se em barreiras estruturais e

culturais. Também é preciso destacar a ausência de formação específica acerca do autismo e comunicação alternativa para os educadores, as classes numerosas, a insuficiência de recursos e a pressão pelo cumprimento dos currículos rígidos são entraves relevantes. Frequentemente, a escola ainda atua através de uma ideia que privilegia a transmissão de conteúdos padronizados em detrimento da constituição de relações e da observância às diferenças.

Dessa maneira, é nesse contexto que a escuta ativa se garante não somente como uma técnica, mas também como um meio de oposição, exigindo que o professor procure, mesmo em situações antagônicas, instituir oportunidades de humanizar sua prática, mantendo um olhar mais cuidadoso, dando uma pausa para observar, adaptando as atividades, mantendo um diálogo com a família para entender melhor o educando. Pinto (2023, p. 118) aconselha que “a inclusão será sempre retórica se não for atravessada por uma revolução na escuta. Escutar o diferente custa tempo, desconstrói certezas e exige desacelerar a máquina escolar”. Essas pequenas atitudes, amparadas pela escuta intencional e por esse ritmo mais lento, possuem a capacidade de transformar a experiência escolar da criança autista, transmutando-a de um ambiente estranho e frustrante para um espaço de afeto, amparo e possibilidade.

Em síntese, nota-se que a escuta ativa revela-se inseparável da promoção do pertencimento, componente basilar para o desenvolvimento integral. Quando a criança com o Transtorno do Espectro Autista se sente genuinamente ouvida e compreendida em suas peculiaridades, percebe a escola como um meio onde sua existência é validada. Isso eleva sua autoestima, diminuindo a ansiedade e aumenta sua participação nas atividades, pois a sensação de pertencimento, conseqüentemente, traz motivação para aprender e para interagir, gerando um processo digno que ajuda não apenas o estudante com autismo, mas todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Ao valorizar diversas maneiras de ser e de se expressar, os outros alunos terminam ampliando a empatia e o respeito pela diferença, e os profissionais da educação aumentam seu repertório pedagógico. Em relação a esse aspecto, a filósofa e ativista do cuidado Puig de la Bellacasa (2017, p. 05) trata do conceito de “atenção amorosa”, que se revela pertinente: diz respeito a um “trabalho de cuidado que envolve escuta responsiva e um compromisso com a florescência do outro”. Logo, a escuta ativa é, essencialmente, uma forma de atenção amorosa na escola.

Assim sendo, a implementação da escuta ativa valoriza a constituição de uma escola mais democrática, acessível e afetiva, onde incluir vai além do mero discurso normativo para se transformar numa experiência enriquecedora e socializada por todos, baseada em uma “rede de escutas sensíveis” que amparam e otimizam cada especificidade.

3.4 Considerações finais da fundamentação teórica

A partir da trajetória autobiográfica e das referências teóricas, este estudo reafirma que a **escuta ativa é uma ferramenta potente de acessibilidade na escola inclusiva**. Mais do que um recurso técnico, trata-se de uma postura ética e relacional, que permite ao educador reconhecer o estudante com autismo em sua inteireza, respeitando suas formas de comunicar, aprender e se vincular.

O embasamento teórico percorrido no decorrer dos capítulos analisados, não somente conceitua e contextualiza a escuta ativa, mas o coloca como eixo estruturante de um projeto pedagógico efetivamente inclusivo. A reflexão realizada ratifica que essa técnica transcende sua origem na área da psicologia humanista e da comunicação eficaz para se transformar numa prática educativa compromissada com a quebra de obstáculos atitudinais, o direito de acessibilidade comunicativa e a declaração da neurodiversidade como valor.

A súpula dos aportes de Freire, Vygotsky, Rogers, Barbier, desenvolvida por falas contemporâneas que conjecturam acerca do cuidado, da sensibilidade e da neurodiversidade, mostra uma consonância basilar: a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral, sobretudo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), são processos inerentemente relacionais, permeados pela qualidade da relação e pela validação dos meios de se expressar do sujeito.

A escuta ativa possibilita criar pontes entre o educador e a criança, permitindo a mediação de conflitos, o fortalecimento de vínculos e a adaptação de práticas pedagógicas. Nesse sentido, ela se consolida como uma ação de acessibilidade comunicacional, afetiva e simbólica - fundamental para a permanência com qualidade e para o desenvolvimento integral da criança autista na escola regular.

É importante frisar que esse colóquio investigativo não sugere um modelo idealizado e descontextualizado. Contrariamente, ele destaca as tensões e os

contrassensos intrínsecos à prática. A escuta ativa, em sua ambição ética e política, colide firmemente com as restrições materiais da escola pública, com a sobrecarga do trabalho docente e com uma cultura educacional ainda intensamente assinalada pela eficiência e pelos resultados padronizados. Giroux (2021, p. 45) afirma que “as pedagogias críticas e afetivas são sempre pedagogias de resistência; elas nascem e se sustentam na contradição com a lógica instrumental dominante”. Por isso que, introduzir a escuta ativa representa um ato de resistência diária que exige não somente a competência individual, mas ajuda institucional, aperfeiçoamento profissional e tempo - recurso insuficiente, porém, basilar para que a escuta passe a ser um ato permanente no âmbito escolar.

Sintetizando, os pesquisadores convergem para um juízo sobre a escuta ativa como muito mais que uma capacidade profissional, revela-se como uma postura de investigação sensível e implicada com a diversidade. Ela demanda do docente a competência técnica para avaliar as características do TEA e as estratégias de acessibilidade, além da competência relacional, regulada na modéstia de quem se coloca a disposição para aprender *com* e *a partir* do educando. Em um contexto mais amplo, Krenak (2019, p. 28) assevera que “precisamos desacelerar o pensamento para poder escutar outras cosmologias”. Isso, portanto, inaugura a verdadeira educação inclusiva, honrando sua promessa de garantir o direito à aprendizagem e ao pertencimento para todos.

Conclui-se, portanto, que incluir exige escutar. Escutar exige tempo, disponibilidade e formação sensível. A escola que se dispõe a escutar, com presença e atenção, transforma-se em um espaço mais humano, mais justo e mais capaz de acolher a diversidade. Essa escuta, quando se torna prática cotidiana, inaugura novos caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

4. REFLEXÕES TEÓRICAS E AUTOBIOGRÁFICAS INTEGRADAS: A TEORIA QUE BROTA DA VIDA, A VIDA QUE ILUMINA A TEORIA

O percurso desta pesquisa, premeditadamente trilhado na convergência entre a autobiografia e a teoria, mostra-se não exclusivamente como um método, mas como uma epistemologia. A observação dos dados, que aqui se referem tanto às

memórias formativas da pesquisadora quanto às vivências fundamentadas no estágio e os conceitos teóricos analisados, não admite uma divisão entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Contrariamente, evidencia que o entendimento intenso da escuta ativa como mecanismo de inclusão surge desse vínculo. Não se aplicou a teoria à prática, na verdade, ela foi originada e reestruturada por meio da escuta permanente durante a infância, nos encontros comunitários, nas trocas com vizinhos, nas celebrações na cidade de Santo Amaro e em manifestações culturais promovidas por seu pai na comunidade na cidade de Salvador.

Essa escuta carregada de afeto e presença reaparece hoje na prática docente como forma de aproximação com os alunos com autismo. Como observado por Conceição Evaristo (2011), há saberes que não cabem nos manuais, mas que são legados por vivências e se expressam em gestos, olhares e silêncios partilhados. A escrita de si não se configura numa descrição egocêntrica, mas numa ação contextualizada, onde a linha do conhecimento subjetivo atravessa o fio das teorias sociais e pedagógicas, compondo uma textura de compreensão mais rica e sólida.

A recordação da oralidade durante as reuniões comunitárias e da pedagogia não formal da infância - onde se adquiria aprendizados “escutando histórias, canções e conselhos” - produziu o fundamento experiencial basilar para entender a escuta não como técnica, mas como forma de estar no mundo, como “aquele aprendido no quintal”, como revelado pela autora. Esse se configurou como o primeiro currículo de escuta ativa, um local onde o silêncio era considerado, a palavra das pessoas mais velhas era acolhida e a aprendizagem era uma prática coletiva e afetiva.

Assim, esta experiência pré-escolar constitui um contraponto importante e um olhar crítico à escola formal, que em seguida, a pesquisadora vivenciou como um espaço de “silenciamento e conflitos”. Essa divergência histórica em sua própria biografia revela de modo irônico o argumento central de Paulo Freire (1996): a educação pode se transformar num mecanismo de domesticação ou de libertação, dependendo da qualidade dialógica das relações que a amparam. A sensação de desenraizamento e a conseqüente procura por pertencimento através da literatura pressupõem, em sua rota pessoal, o que as crianças com Transtorno do Espectro Autista constantemente vivem ao adentar o âmbito escolar não apto para sua

comunicação: uma cisão com um mundo sensível e compreensível, acompanhada por uma procura aflita por códigos que restabeleçam o sentido.

As vivências no Instituto de Organização Neurológica (ION) e na escola pública serviram como uma oficina onde a percepção gerada durante a infância se deparou com a teoria e se apurou como prática profissional. Analisar a pedagogia centralizada na escuta não verbal, na regulação emocional por meio do vínculo e no reconhecimento das preferências restritas como acesso para a aprendizagem, foi como testemunhar à consolidação das considerações de Vygotsky e Rogers. A autora, operando como observadora e acompanhante, não somente colheu informações, mas “se permitiu afetar” por essas experiências, num processo definido por Barbier (2002) como uma “escuta sensível” que modifica tanto quem ouve quanto quem fala.

A conexão entre essas vivências e o aporte teórico possibilita colher insights que ultrapassam a mera ratificação das hipóteses. Ela assinala, a título de exemplo, para a escuta ativa como processo social de pertencimento. Na comunidade da infância da pesquisadora, o pertencimento era edificado por meio da escuta partilhada das histórias antepassadas. Na escola inclusiva aspirada, o pertencimento do aluno autista é erigido quando seu modo único de descrever o mundo – por intermédio de sinais, ecolalias ou fascínios temáticos - é ouvida e integrada ao ambiente social da sala de aula. Dessa forma, essa escuta opera traduzindo os códigos individuais da criança com TEA para a comunidade escolar e, concomitantemente, interpreta os símbolos escolares para a linguagem do estudante, intermediando a união entre duas culturas - a neurotípica e a neurodivergente - sem invalidar as peculiaridades de ambas.

Assim sendo, este capítulo reflete que a autobiografia não é algo sem sentido, mas a fonte viva da investigação. A “escuta que surge da experiência” transformou-se na lente por meio da qual a teoria foi apreendida e a prática, explicada. A inquietude particular com o silenciamento e a procura por pertencimento ressoam e ampliam a luta das crianças com autismo por fala e lugar no meio escolar. Dessa confluência, surge a conclusão de que a escuta ativa é mais do que um mecanismo pedagógico; torna-se um preceito ético de reparação. Devolve à criança com TEA sua qualidade de sujeito narrador de sua própria história; devolve à escola seu papel comunitário e dialógico, além de devolver à educação especial o cuidado como prática política de escuta que antecede e permite

todo ensino. A teoria, cintilada por esta vida que a procura, abandona a abstração e se transforma em um convite à ação de escutar, de forma intensa e amorosa, como ato primordial de uma escola legitimamente para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao associar a lógica da memória autobiográfica, da prática pedagógica analisada e do aporte teórico crítico, produz uma conclusão que se almeja mais do que uma finalização, na verdade, estabelece um caminho para novas considerações e ações empenhadas com a efetiva inclusão. A trajetória realizada ratificou, esquadrinhou e problematizou a ideia central de que a escuta ativa é uma ferramenta essencial de acessibilidade comunicativa e relacional, sendo determinante para garantir o direito à educação inclusiva de pessoas com Transtorno do Espectro Autista na escola pública. Todavia, as conclusões ultrapassam essa afirmativa, tracejando os contornos de uma mudança necessária.

Ficou evidente que a escuta ativa, quando baseada numa conduta ética Freiriana e Rogeriana, não serve somente como instrumento para uma finalidade pedagógica definida externamente; ela é, espontaneamente, um fim educativo, uma vez que, ao ser ouvido, o sujeito percebe a importância de sua subjetividade e de sua autonomia. Este foi o ensinamento mais profundo extraído tanto das experiências comunitárias da infância da pesquisadora, onde a oralidade gerava pertencimento, quanto dos episódios observados no ION e na escola, onde a verificação das manifestações não verbais conduzia para o vínculo e a aprendizagem.

Dessa forma, o estudo evidenciou que a concretização da escuta ativa como ação diária é um desafio político e institucional, e não somente técnico ou particular. Ela se esbarra com a estrutura ainda hegemônica de uma escola preparada para a homogeneidade, à imposição por resultados padronizados e a carência de tempo e qualificação docente. Promover a inclusão por meio da escuta requer, assim, mais do que dedicação do professor; demanda políticas que modifiquem o contexto vigente, instituindo a criação de condições materiais que possibilitem ao professor dar atenção individual a cada educando. Neste sentido, a escuta ativa é um sinal de

qualidade democrática de um sistema educacional: só escuta realmente quem tem tempo, apoio e autonomia para realizá-lo.

Em suma, o enfoque autobiográfico possibilitou entender que a subjetividade do professor é uma ferramenta de pesquisa e prática pedagógica. A história de vida da pesquisadora, assinalada pelo reconhecimento da oralidade e pela experiência do desenraizamento, não é um viés a ser retificado, mas sim a visão singular (gerada por uma experiência peculiar) que conectou e assimilou profundamente os conflitos de pertencimento e comunicação dos alunos autistas. Isto insinua que a formação docente inclusiva de formas de escuta, percebendo que a relação pedagógica é um encontro entre individualidades.

Sendo assim, esta pesquisa não finda com respostas conclusivas, mas com uma convocação à coragem pedagógica - para desacelerar, silenciar a voz universal do currículo e escutar a voz, muitas vezes murmurada ou abreviada, do aluno. Coragem para aceitar que não se sabe, inicialmente, como expressar-se com determinada criança, e que é necessário aprender com ele, numa postura de modesta investigação. Coragem, principalmente, para defender que a acessibilidade mais intensa não está somente na estrutura física ou nas tecnologias, mas na qualidade da atenção que se é capaz de ofertar ao outro em sua singularidade.

Portanto, a escuta ativa mostra-se como o suporte invisível, porém cogente, de qualquer ambiente inclusivo, pois é a ação que pode transformar a inclusão de um preceito legal e de um discurso benevolente em uma prática real de dignidade, aprendizagem e pertencimento. Que esta investigação repercuta não como uma reflexão final, mas como um estímulo para que professores, gestores e o poder público arrisquem erguer instituições escolares onde o primeiro e mais relevante recurso pedagógico seja a habilidade de escutar: com os ouvidos, com os olhos, com a inteligência e, sobretudo, com o coração.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. In: _____. **As Primaveras**. São Paulo: Livraria Editora Martins S/A co-edição Instituto Nacional do Livro, 1972.

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transdisciplinar**. São Paulo: Triom, 2002.

BEATON, J. Neurodiversidade e Comunicação: Práticas para uma Escuta Ativa. In: ORRÚ, S. E. (Org.). **Estudos sobre Autismo e Neurodiversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 76 de julho de 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BUENO, J. G. S. Educação Inclusiva: polissemia, ambiguidades e deslocamentos de sentido. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas das práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2021.

CARVALHO, A. D.; SALES, L. V. B. de L.; SANTOS, M. R. dos. **Diversidade: educar e incluir**. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/32-numero-04-2019/1747-diversidade-educar-e-incluir>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

DE ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; DUARTE, E. de A. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Vol. 4: Poesia, contos e cronistas contemporâneos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. Revista Obras Completas, 2005.

FRANCO, M. M.; VIEIRA, I. S.; BRITO, R. A. C de. **Desenvolvimento da escuta clínica na abordagem centrada na pessoa** - relato de experiência discente. *Phenomenology, Humanities and Sciences*. Vol. 5 - 3 – 202. p. 201-210. Disponível em: <https://phenomenology.com.br/index.php/phe/article/view/207/161>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIROUX, Henry. **Pedagogia da Resistência em Tempos Sombrios**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 27 dez. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofias Básicas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PEREIRA, L. M. L. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias**. *Rev. História Oral*, v. 3, n. 3 (Dossiê Memória e Trabalho), p. 117-127, 2000. Disponível em: <https://share.google/IEBlpMfq0ruEWDICy>. Acesso em: 01 ago. 2025.

PINTO, Lília. **Inclusão como Revolução da Escuta: desafios para a escola pública**. São Paulo: Editora Autêntica, 2023.

PUIG DE LA BELLACASA, María. **Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, Coleção Nova Aguilar, 2005.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 71-88.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**: um ponto de vista sobre a psicoterapia. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROSÁRIO, N. M. **Importância da comunicação não verbal**. 2022. Edição: Ricardo Machado. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/corporalidades/importancia-da-comunicacao-nao-verbal/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ROSÁRIO, A. M. S. **Autismo na Escola**: a escuta do corpo e a construção do vínculo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano IX, n. 42, mar./abr. 2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 16 dez. 2025.

TORRES, Claudio. **Neurodiversidade e Comunicação**: para além do espectro. Porto Alegre: Artmed, 2021.

VAN MANEN, Max. **O Tacto no Ensino**: o significado da sensibilidade pedagógica. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Concrete Human Psychology**. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/concrete-psychology.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos da defectologia**: obras escolhidas. São Paulo: Ática, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

WERNER, Andrea. **O Antecipado Não Previsto**: A Vida Além do Autismo. 1. ed. São Paulo: Editora nVersos, 2022.

WILMSEN, L.; MACIEL, R. R. A.; RAMOS, F. B. (2022). **Ser professor de criança**: a escuta atenta das infâncias. Revista Didática Sistêmica, 23(1), 301–313. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11769/9255>. Acesso em: 21 dez. 2025.

APÊNDICE A - AUTOBIOGRAFIA (MEMORIAL COMPLETO)

A autora da pesquisa é uma das seis filhas de pais oriundos da cidade de Santo Amaro da Purificação, no estado da Bahia, que vieram para uma comunidade no bairro da Federação, no ano de 1968, trazendo consigo não apenas bagagens materiais, mas, sobretudo, um conjunto de saberes, valores e modos de viver que marcaram profundamente a sua forma de ver o mundo. Cresceu num quintal de chão batido onde o mundo se aprendia ouvindo: as histórias, as cantigas e os conselhos dos mais velhos, que representava uma pedagogia popular, sensível e representativa.

A oralidade era a principal ferramenta de aprendizagem, não havia livros por todos os cantos, mas havia vozes que contavam o mundo com poesia, política e resistência. Essa educação comunitária e afetiva se deu antes mesmo da escola formal, aprendemos entre pares, em um verdadeiro sistema de transmissão de saberes não escolares. Era ali, que ela percebia o valor da escuta atenta, do silêncio que carrega respeito, significado e habilidades que contribuíram para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e a relação com o mundo. Neste viés, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem se dá por meio das relações e interações sociais, ressaltando a grande importância do contexto social e cultural.

Um dos colaboradores deste espaço foi meu pai, autodidata de fala firme, com gosto por aprender, ensinar e participar. Sempre presente, na dianteira da organização das manifestações culturais da comunidade, dentre elas, os cortejos, rodas de capoeira e festas populares. Participante ativo no cotidiano, sem formalidade, mas com consciência crítica nas rodas de conversa com teor social e político, onde questões sobre desigualdade, racismo e educação eram discutidas entre parentes, amigos e irmãos.

Nesse contexto, o artista Cândido Portinari, em sua obra de 1944, retratou a realidade de famílias nordestinas inteiras que se aventuraram a deixar para trás a miséria imposta pelas condições climáticas e pelo descaso social e político com a região nordeste na primeira metade do século XX, não havendo possibilidade de romantizar o cenário de abandono que essas populações vivenciaram, mas é importante reconhecer que, apesar das dificuldades, essas pessoas traziam consigo

uma enorme capacidade de resistência ancorada em suas vivências.

É fato que os meus pais carregavam em si a herança da oralidade advinda dos costumes marcados pela influência africana, as manifestações do gênero musical relevantes no município e a forte influência religiosa, indicador que contribuiu para o “sincretismo religioso” na cidade de Santo Amaro, dessa forma, estes fatores colaboraram para afirmação e construção de suas identidades. Não eram apenas retirantes miseráveis, eram sujeitos que dominavam um conjunto de saberes e técnicas inerentes a um ser social, que não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade justamente no outro e se apresenta de diferentes maneiras e formas, conforme Vygotsky (1984) apresenta em seus estudos.

Memórias e rupturas: infância em comunidade na década de 1970

Neste íterim, em 1970, ano de meu nascimento, na cidade de Salvador, em uma comunidade no bairro da Federação, na atual Ladeira da Bola, localizada próximo à atual Avenida Vasco da Gama, minha família se concentrou com outros retirantes advindos de algumas cidades do interior da Bahia, em uma localização de fácil acesso para bairros como Alto das Pombas, Tororó, Canela, Graça, Ondina, dentre outros. Guardo lembranças do viver em comunidade, o aprender com todos, a troca e a partilha, a festa e o choro, o afeto e a prontidão. Neste viés, Carlos Rodrigues Brandão (1986) valoriza a Educação popular como uma educação libertadora que empodera os indivíduos e os torna protagonistas da sua própria transformação, no qual se baseia na construção coletiva do conhecimento e na valorização dos saberes populares.

Consequentemente, todos os fatores citados também permitiram a resistência e a adaptação de meus pais em uma capital em pleno processo de industrialização, venda de terras públicas municipais, atividades econômicas de comércio e varejo em expansão. Além da capital, o bairro era palco de intensas lutas sociais e artísticas, principalmente por estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 1970 a 1978, Neste contexto, ainda não se observava uma ampla inserção escolar, sendo a aprendizagem predominantemente realizada entre pares.

A obrigatoriedade da matrícula, conforme previsto na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no art. 19, Capítulo II, da educação pública, determinava que a

matrícula escolar se iniciava aos sete anos. Durante o período da ditadura militar uma escola tradicional e convencional se configurava como um espaço de desconexão entre a realidade social da população e as propostas de civismo morais vigentes, funcionando como referência para um mundo do trabalho que não promovia o pensamento crítico, a militância ou uma reflexão. No entanto, apesar dessa versão histórica, oriunda de processos vívidos por muitos na década de 1970, há inúmeras narrativas de resistência de diversos assuntos em comunidades ao longo desse período, que se desenvolveram para a formação de outro tipo de consciência.

Entre esses sujeitos, meu pai se destacava como um cidadão plenamente consciente de sua realidade. Homem autodidata, perspicaz, audacioso, amante da alegria e das manifestações culturais de sua época e local, ele fazia questão de envolver toda a família nos eventos e festividades da cidade de Salvador, além de promover viagens oportunas à cidade de Santo Amaro, nos períodos de final de ano, onde participávamos dos festejos e organização.

Sua leitura de mundo, impregnada de saberes culturais e sociais, foi fundamental para a construção de um conhecimento admirável, que lhe permitiu acessar e ocupar espaços sociais diversos, promovendo melhores condições para nossa família, para a comunidade local e a cidade em que nasceu. Esses acontecimentos se fizeram presentes através das reuniões sociais entre seus vizinhos e amigos, eventos em datas comemorativas com participação da comunidade e o esforço conjunto com os moradores em realizar melhoria nas moradias, que de forma solidária, cada família ou morador colaboraram mutuamente.

De acordo com Freire (1989, p. 09), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, antes de aprender a ler e escrever, somos estimulados a compreender a realidade por meio das experiências entre os pares e o meio social os quais agregam diversos significados. Neste sentido, aprendi as primeiras letras com o auxílio de meu pai, um mediador atento e intencional em suas ações, objetivo e persistente. Ele foi um sujeito que experimentou os moldes de uma educação durante o período da Ditadura Militar, com destaque para a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criada em 1968, que substituiu o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Além disso, o regime militar implementou uma legislação educativa para adequar as ideias e necessidades do sistema político

imposto à época, com enfoque para a Lei 5540/68 e o Decreto-Lei 477, que impedia qualquer manifestação dos docentes, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino público.

Embora com o decorrer dos anos ocorressem intensas mobilizações políticas e sociais, especialmente no contexto global e nas proximidades do bairro da Federação, lembro-me de que o cotidiano de minha família e da comunidade era permeado por um clima de efervescência e alegria. Uma diversidade de pessoas que circulavam no espaço, compartilhando suas especificidades culturais, ideais de mudança e transformação de uma sociedade igualitária e livre de preconceitos, uma juventude participativa e comprometida com o processo de modernização e o conhecimento.

Esses fatores foram tão constantes e intensos na comunidade, que exerceram um significado na construção de meu caráter e cidadania, pois promoviam compreensão do mundo, o respeito à diversidade, interação social, aquisição de informações e o acesso a diferentes perspectivas ou experiências.

Sendo assim, conforme a teoria socio construtivista de Vygotsky (1984), a formação da criança se dá numa relação direta entre sujeito e a sociedade ao seu redor e contribui com o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, possibilitando ao indivíduo modificar o ambiente e também ser modificado. Quanto à leitura da palavra, fui privilegiada ao aprender com meu pai, cuja presença serena e sagaz me ensinou as primeiras letras, as operações matemáticas e o gosto pela leitura. Recordo quando me debruçava sobre a mesa com papéis de rascunho, lápis de marceneiro, e seu gosto pela oralidade e o saber intrínseco no seu modo de experienciar a vida. Foi desse cidadão consciente e polivalente que recebi de presente o primeiro livro, com letras vermelhas e capa amarela.

Uma vez que, por mudanças estruturais e de saneamento público, a localidade em que morávamos, atual Ladeira da Bola, foi solicitada pela Empresa Baiana de Saneamento (EMBASA), indenizando os moradores e ocasionando uma dispersão na comunidade, por consequência desse fator, cada família de acordo com os interesses e possibilidades dispersou para outros bairros.

Em virtude desse acontecimento, algo em minha mentalidade, aos nove anos, acontecia sem entender o real motivo da partilha, quebra e mudanças, pois estávamos nos mudando para um bairro periférico com casas amontoadas umas nas outras, distante das pessoas que tínhamos fortes laços de afinidade. A minha

sensação de deslocamento, desorganização e desconforto contribuíram para uma forte sensação de não pertencimento. Em busca de refúgio e significado, ressignificar esse novo ciclo nas linhas das estrofes do poema de Casimiro de Abreu, fizeram toda diferença:

Meus oito anos. Oh! que saudade que tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida como são belos os dias do despontar da existência! Respira a alma inocência como perfumes a flor, O mar é - lago sereno, O céu - um manto azulado, O mundo - um sonho dourado, A vida - um hino de amor (1972).

Conseqüentemente, fui matriculada em uma escola formal aos dez anos, por volta de 1980, na 1ª série. Estava bastante apreensiva, mas ao mesmo tempo carregava uma determinação inabalável em busca de aprendizado, conhecimentos e respostas para diversas questões sociais que me inquietavam. Relembrando as sensações daqueles momentos, me vem à lembrança a criança com uma paixão pelas letras, contos de vida real permeada pela oralidade e conhecimento ofertado na época para quem pouco acesso tinha aos livros, uma evidência das fases do Ciclo Militar e censura no Brasil de 1964 a 1978. Contudo, a vivência na comunidade, na década de 70, nos impulsionou a buscar conhecimento que liberta e fortalece o cidadão na transformação dos obstáculos em novas possibilidades de mudança e conquistas. Nesse contexto, é pertinente a citação de Vygotsky (1998):

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança. Conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Assim, o meu relato resulta na transferência entre dois mundos: o da educação formulada nos laços comunitários e no saber prático de um pai consciente, e o da educação formal, que se exibia como um locus institucional. Esse acesso, assinalado pela sensação de desenraizamento, não constituía, entretanto, uma cisão, mas sim um breviário. A criança que entrava na escola aos dez anos não era uma “folha em branco”, pelo contrário, era uma mensageira de história, de um conhecimento de mundo tecido na resistência, nos festejos e na leitura extemporânea da realidade. Fica evidente, então, que a verdadeira aprendizagem, aquela que liberta e forma sujeitos, iniciara muito antes, e que a sala de aula constituiria, a partir dali, um novo cenário para dar prosseguimento a essa busca por

sentido e transformação, transportando uma “alma inocente” e a atitude inquebrantável do legado de minha aurora.

Portanto, minha história ratifica o âmago do pensamento Vygotskyano: o desenvolvimento cognitivo é um processo socialmente mediado. Não tive somente a “influência” do meio; minha consciência e inteligência foram rigorosamente edificadas nas relações sólidas, nos valores partilhados e nas atividades culturais daquela comunidade baiana, evidenciando como os conhecimentos populares e o afeto são suportes tão ou mais pujantes para o desenvolvimento do que a instrução formal sem conexão com a vida.

Ressignificação pela literatura e escolha da Pedagogia

Com o passar dos anos, fui me adaptando às mudanças no contexto escolar e o local em que morávamos, porém, foi na escola que me encontrei com minhas lembranças e refúgio. Eram espécies de anestésico para fuga da realidade e um retorno para o ambiente que me foi retirado sem causas aparentes. O acesso às leituras de autoras das quais admiro e cito em minhas andanças, dentre elas, Cecília Meireles, Ruth Rocha e Rachel de Queiroz me propiciaram um retorno aos ambientes dos quais eu já não possuía, mas tinham significados da vida em comunidade.

Os livros tornaram-se companhia nas tardes solitárias, eram como um mundo paralelo criado por um subconsciente que se negava a aceitar as mudanças. Esses momentos eram intensos, quando minhas irmãs, matriculadas em turnos opostos ao meu, não estavam por perto. E lembro-me de versos como “não se morre de amor” (Gonçalves Dias), da reflexão sobre nossas separações em momentos específicos, em que “Éramos seis” (Maria José Dupré), e, embora estivesse sozinha nas longas tardes, não estava “Na ilha perdida” (Maria José Dupré). Ao mesmo tempo, comecei a compreender que o cotidiano é frequentemente marcado por dificuldades, e nos vemos diante de questionamentos como os de Cecília Meireles em “Ou isto ou aquilo”.

Com o intuito de aplicar e tornar significativo o aprendizado adquirido em sala de aula, aos 13 anos, em certa ocasião, percebi que o documento de registro geral de minha mãe não possuía sua assinatura, mas apenas a impressão digital. Questionei-me como alguém tão habilidosa e eficaz em suas atividades cotidianas,

repleta de conhecimentos práticos, poderia ser refém de um sistema? Constrangida por não saber operar seu próprio nome, ou ao acessar um meio de transporte, realizava essa ação, através das características do veículo e não pela leitura do seu destino, refém em um mundo letrado, que com o passar dos anos lhe impunham limites e a crença do não valor.

O ponto de partida foi focar no seu potencial, nas habilidades inerentes à sua forma de realizar as atividades cotidianas, características como observação, paciência e agilidade. Sondar essas habilidades e os potenciais que ela possuía revelou a maneira de como despertar o seu interesse. Conforme a teoria de Wallon (2019) a afetividade tem um papel determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento, que contribuem para a percepção do sentido referente ao que está sendo apresentado.

Lembro-me com saudade da voz de minha mãe sussurrando e desenhando as letras de seu nome. Nesse processo, resgato a afirmação de Vygotsky (1986, p. 56) de que “nos tornamos nós mesmos através dos outros”, e que “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (p. 67), pois cada indivíduo contribui para a construção do outro através das interações sociais que são indispensáveis para construção e fortalecimento das aprendizagens e o desenvolvimento moral em uma sociedade de poderes.

Com o objetivo de seguir a carreira no Magistério, em 1985, fui matriculada no Colégio Estadual Duque de Caxias. No entanto, devido à falta de vagas, fui inserida em outro curso, com a promessa de transferência para o ano seguinte, mas, infelizmente isso não ocorreu, devido a uma alteração na Portaria 317/86, de 24 de junho, que aprovava os conteúdos programáticos da área de formação geral para jovens em regime de aprendizagem. Como resultado, a instituição onde eu estava matriculada não aceitava mais inscrições para o curso de Magistério, o que me levou a seguir para o curso de Técnico em Contabilidade.

Esse desvio de caminho foi um grande desafio, pois me distanciava de meus reais objetivos e desejos. Foi um ano difícil e angustiante, pois em abril de 1986, minha mãe faleceu aos 47 anos. Não há pausa para viver o luto ou entender a perda. Pois nesse período, havia os compromissos com estágios em uma instituição financeira, a mudança de curso no segundo ano do Ensino Médio, cursos de informática e os cuidados da família com a minha mãe. Os dias imprimiram momentos difíceis de superar, que se arrastaram até 1988, com a conclusão do

Ensino Médio.

Diante dessa conjuntura, ingressei no mundo do trabalho em uma grande rede de supermercados em Salvador. Porém, entre os anos de 1990 e 1991, minha referência e exemplo de resiliência se despediu da vida falando sobre a importância da resignificação e dos recomeços, mesmo diante de limitações. A grandiosidade de sua identidade e postura diante dos obstáculos, permeada por um senso de cidadania, humanidade, alegria e força, adormeceram na sua partida. Minha alma apenas chorou... “No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho (Drummond, 2022).

Consequentemente, o sentimento era de inércia e paralisação por causa da falta de sentido em continuar a vida. E, mais uma vez, o tempo foi veloz imprimindo marcas em minha personalidade, moldando cada atitude, simplesmente viver tornou-se um desafio. Essa angústia e esvaziamento de sentidos são bem narradas na primeira morte do personagem Quincas Berro D’água, no livro *Morte e a Morte de Quincas Berro D’água* - havia o sentido de viver o momento sem apego às normas da sociedade, onde o personagem que se apegava à urgência da sobrevivência. Nesse contexto, somos muitas vezes excelentes para a sociedade, mas cruéis com a própria vida.

Em consonância com os acontecimentos, a fuga da realidade foi uma tentativa de sobrevivência, um mecanismo de autocontrole e comportamento adquirido para disfarçar o incômodo e insatisfação; o não pertencimento, como afirmado por Freud (*apud* Braga, 2025): “A fuga é o instrumento mais seguro para se cair prisioneiro do que se deseja evitar”. Pela ótica Freudiana, fugir é uma ilusão. O esforço para impedir a dor termina, de forma irônica, por torná-la mais sombria e difícil.

Em síntese, foram necessários trinta e um anos para meu ingresso na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No ano de 2019, onde encontrei as cadeiras azuis, as mesmas que marcaram meu primeiro contato com o mundo das letras, quando ainda era uma criança. Essa conquista representou, finalmente, um resgate de identidade e pertencimento no sentido de compreender o espaço que apresentava as características que refletiam minha história, um reconhecimento sobre meu papel na sociedade. Foi uma experiência de completude de novas possibilidades de aprendizado, uma verdadeira imersão na diversidade de saberes que a academia proporciona, foi um retorno ao passado daquela criança que aos

nove anos não obtive resposta para o divisor da partida, o recomeço com outro significado e a perspectiva de construção e desconstrução do conhecimento adquirido. Representou a resposta para instrumentalizar todo saber adquirido por toda uma vida. Esse era o espaço que sempre almejei estar.

Sendo assim, carrego em minha essência a presença de meu pai, de minha mãe e da criança que foi incentivada a ocupar qualquer espaço, não abrindo mão do caráter social e da diversidade humana. O processo para conclusão da graduação revelou-se profundamente significativo e oportuno em diversos aspectos da minha vida, tratou-se de uma oportunidade para a cura de antigas dores, para a afirmação da identidade e para a desconstrução de saberes imbuídos de preconceitos. Foi, também, um momento de aprendizado e de busca por potencialidades, com o movimento de ressignificação sendo o princípio que orientou minha trajetória, enquanto minha fé atuava como a âncora que me mantinha estável diante dos desafios e das incertezas diárias. Cada avanço, cada semestre concluído, foi vivido como uma expressão das palavras do poeta Mário Quintana (2005): “Se um poeta consegue um dia expressar as suas dores com toda a felicidade, como é que poderá ser infeliz?”

Evidentemente, a permanência em cada semestre foi uma expectativa e um desafio, mas o resultado do aprendizado e conhecimento adquiridos são incontestáveis - a grandeza de compreender como o ser humano aprende e apreende conhecimento, as fundamentações apresentadas pelos autores e a possibilidade de construção do conhecimento por meio de experimentações, pesquisas e projetos fizeram todo significado em cada percurso.

Contudo, como um divisor de águas em um determinado momento do semestre no componente curricular de Inclusão, os alunos foram apresentados às “Borboletas de Zagorsk”, um documentário com uma análise de princípios da defectologia Vigotskiana relacionada com a teoria de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, cujo princípio central se refere a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, sustentando que, por meio do processo de mediação e interação entre pares é possível viabilizar o desenvolvimento integral e a aprendizagem de sujeitos com deficiência. Nesse sentido, a deficiência não é considerada um impedimento intransponível para o desenvolvimento pleno do indivíduo, mas que é possível potencializar o seu resultado através da relação com o outro e com o mundo.

É evidente que, ao me deparar com as informações fundamentadas na teoria, estas causaram um forte impacto sobre o papel que eu desempenharia como futura pedagoga, especialmente no que tange à inclusão de pessoas com deficiência e ao processo de aquisição da aprendizagem. Afinal, vivenciei minha infância dentro desse processo de mediação e aprendizagens significativas com os pares e a riqueza de valores que esse experienciar proporcionou na formação integral de cada indivíduo.

Nesta ocasião, houve um destaque das docentes responsáveis pelo componente curricular com respeito ao papel que desempenharíamos, quanto futuros professores nas questões voltadas para inclusão, salientando a luta e história da pessoa com deficiência ao longo dos anos, a importância de sermos ativos nas propostas voltada às políticas públicas e o acesso e permanência desses sujeitos em todos os espaços.

Embora estivesse no 3º Semestre, as teorias das aprendizagens não haviam sido contempladas na grade curricular para acesso e estávamos no começo da pandemia do Covid-19, um clima de incertezas, contudo, a construção do conhecimento e troca com os pares se fez presente. Nessa ocasião, garimpei por teóricos e autores voltados para aquisição da aprendizagem, metodologia de ensino e as especificidades envolvidas.

Nesse panorama, destaco a relevância da proposta sociointeracionista de Vygotsky, a qual enfatiza que o contato do indivíduo com o outro e com o ambiente é mediado por conhecimentos e experiências, e que essas interações proporcionam aprendizagens e trocas. Na trajetória que relato, foi evidente o papel fundamental dessa teoria na construção e resistência de vida de meus pais, assim como, o caráter relevante na minha vivência e fala, ressaltando a importância da herança cultural e social que contribuíram e continuam a contribuir para a formação do ser social que sou.

Por conseguinte, o período de restrição por consequência do Covid 19, foi sendo aos poucos afrouxado, o que permitiu o retorno presencial para as atividades acadêmicas, regularizando a oferta de componentes curriculares no semestre, tornando possível o acesso à componentes que respondiam a alguns questionamentos, e por outro lado, nos instiga a pesquisas e estudos aprofundados que culminaria com a prática e a possibilidade de esclarecer algumas indagações.

No decorrer do processo é salutar destacar a importância do acesso e

participação nos seminários e Monitoria, com destaque para o período no laboratório de matemática com a construção de materiais didáticos que promovem aprendizagens e contribuíram para habilidades diversas no período de estágio com os alunos. Ressalto as visitas aos museus e centro culturais da cidade, destacando a importância desses espaços na formação de uma consciência social que entenda a formação cultural de um povo e dos indivíduos que a constituiu. Destaco também a participação em atividades lúdicas e criativas que me proporcionaram maior interação e desenvolvimento pessoal e social.

Em suma, a imersão nos múltiplos ambientes e oportunidades proporcionadas no decorrer da jornada acadêmica me possibilitaram entender, de modo profundo e prático, o quanto esse processo é importante e enriquecedor. Ele é basilar não somente no que tange à aquisição de conhecimentos técnicos, mas principalmente para a formação integral do indivíduo e para desenvolver um profissional legitimamente humano, ético e empenhado com um progresso permanente.

Embora pensássemos estar preparados e prontos para assumirmos uma sala de aula ou alguma responsabilidade concernente à graduação de Licenciatura em Pedagogia, ao conhecermos outros contextos, nos deparamos com uma realidade distante do curso, porém, essa situação nos faz mais críticos e dispostos a modificar algumas estruturas que precisam de ajustes e um novo olhar.