

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JESSICA HILÁRIO PINTO

**A ESCUTA SENSÍVEL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR DE UM EDUCANDO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DAMOLÂNDIA – GO**

Inhumas-GO

2023

JESSICA HILÁRIO PINTO

**A ESCUTA SENSÍVEL COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR DE UM EDUCANDO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DAMOLÂNDIA – GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Cultura, Escola e Formação

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Inhumas-GO

2023

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Jessica Hilário Pinto

E-mail: jhessica_hilario@hotmail.com

Dados do trabalho

Título: A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia – GO.

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 21/11/2023

Local/Data

Documento assinado digitalmente



JESSICA HILARIO PINTO

Data: 21/11/2023 14:31:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente



MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Data: 21/11/2023 14:24:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº 2 da sessão de Defesa de Dissertação de **JESSICA HILARIO PINTO** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

Aos trinta e um dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três (31/10/2023), a partir das 14h, nas dependências da UnU Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada " **A Escuta Sensível Como Proposta Metodológica no Processo de Inclusão Escolar de um Educando Autista: Um Estudo de Caso na Rede Municipal de Ensino de Damolândia – Go**". Os trabalhos foram instalados pelo (a) Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Presidente), Prof. Dr. Claudio Pires Viana - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno - PPGE/UEG/Inhumas), Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa - (Membro Externo -PPGE/UEG/Inhumas). Durante a arguição os integrantes da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus integrantes condicionado a incorporação das indicações da banca e a revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Prof^ª. Dr^ª. Marlene Barbosa de Freitas Reis, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta e um dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Presidente)

Prof. Dr. Claudio Pires Viana - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno - PPGE/UEG/Inhumas)

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa - (Membro Externo -PPGEEB/UFG)



Documento assinado eletronicamente por **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, Docente de Ensino Superior**, em 13/11/2023, às 15:11, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CLAUDIO PIRES VIANA, Docente de Ensino Superior**, em 13/11/2023, às 15:16, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Usuário Externo**, em 13/11/2023, às 15:22, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **53688160** e o código CRC **718E7170**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202300020019619



SEI 53688160

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAE25 Pinto, Jessica Hilário
3e A Escuta Sensível como proposta metodológica no
 processo de inclusão escolar de um educando autista: um
 estudo de caso na rede municipal de ensino de
 Damolândia - GO / Jessica Hilário Pinto; orientador
 Marlene Barbosa de Freitas Reis. -- DAMOLÂNDIA, 2023.
 122 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
 Universidade Estadual de Goiás, 2023.

 1. Escuta Sensível. 2. Inclusão Escolar. 3. Educando
 Autista. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas, orient.
 II. Título.

Dedico àqueles que praticam a Escuta Sensível e acreditam que por meio dessa atitude nos tornamos mais perceptivos, receptivos e sensíveis, favorecendo o acolhimento.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por se fazer tão presente em minha vida, me amparando e me dando forças para vivenciar cada etapa desse processo. Não posso deixar de mencionar minhas queridas intercessoras, Nossa Senhora e Santa Terezinha do Menino Jesus, que se fizeram tão presentes nessa e em outras caminhadas.

À minha família, por me apoiar e acreditar em meu sonho de realizar esse mestrado. Um agradecimento especial à minha amada mãe, meu exemplo de força e empatia, que tanto me ajudou e me ajuda, me dando todo suporte necessário, não me deixando desanimar e me permitindo chegar até aqui. Às minhas irmãs, tão amáveis e companheiras, que sempre foram solícitas em tudo que eu precisava. Ao meu pai, meu modelo de responsabilidade e dedicação, que apesar de não entender porque eu queria estudar um pouquinho mais, aceitou e contribuiu significativamente para que desse tudo certo.

Ao meu querido esposo que, desde o começo, não mediu esforços para que eu participasse de tudo que eu queria, se desdobrando no trabalho para que eu conseguisse vivenciar cada momento. À minha doce Maitê, que foi um presente em minha vida, durante o mestrado, que me acompanhou em cada fase, ela foi e tem sido minha inspiração pela busca incessante por um mundo melhor.

À minha orientadora, minha eterna gratidão por não ter soltado a minha mão durante todo o processo, eu sei que não foi uma tarefa fácil, mas conseguimos. Agradeço por acolher o tema que escolhi, me ajudando a ressignificá-lo através de nossas conversas semanais, em que sempre trazia uma sabedoria tamanha que não conseguiria descrever em palavras. Preciso enfatizar que a sua Escuta Sensível se fez presente, constantemente, em cada etapa.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) por me proporcionar vivências, diálogos e trocas tão significativas através de temas pertinentes e necessários sobre a inclusão, a educação especial, as deficiências e a diversidade que me fizeram e ainda me fazem refletir sobre minha prática na instituição de ensino bem como na sociedade.

A todos os componentes da banca examinadora que, gentilmente, aceitaram participar e contribuir com essa pesquisa. Em especial à minha querida professora Vanessa Helena Santana Dalla Déa que acreditou nesse projeto e que por meio de suas palavras, no ano de 2021, no seminário e constantemente, me fizeram e ainda me fazem entender como é importante discutir esse tema e colocá-lo em prática. Fico feliz por sempre mencionar que a

Escuta Sensível é inspiração para suas escritas e práticas educacionais. Obrigada por se fazer presente nessa banca, não poderia ser diferente, você é meu exemplo de sensibilidade.

De forma carinhosa também ao meu querido professor Cláudio Pires Viana, que desde a graduação me inspirava com sua sabedoria, sua didática em sala de aula e sua amorosidade para com todos. Ao saber que faria parte do corpo docente do PPGE, não pensei duas vezes, já conversei para que fizesse parte da minha banca e que honra a minha ter você nesse momento tão importante em minha vida. Obrigada por fazer a diferença também nesse trabalho!

Aos meus colegas de turma, que juntos vivenciamos etapas repletas de conhecimento, angústias, partilhas, acolhimento, alegrias e realizações. Gratidão à minha amiga Lucila, que conheci a pouco tempo, mas que esteve tão presente durante toda essa caminhada que até parece que nos conhecemos há anos. Obrigada por todas as conversas, por compartilhar sua sabedoria comigo e pelo apoio diário. Isso fez toda a diferença!

À minha amiga Larissa, que o mestrado me presenteou com essa amizade que foi se construindo, dia após dia, e que nos fez perceber como somos parecidas em nossas ideias, posicionamentos e valores. Engraçado como até nossas famílias se parecem. Obrigada por fazer parte dessa trajetória!

Aos meus amados professores Osvaldo José Sobral e Gláucia Vieira Cândido que tanto me incentivaram e me ajudaram a conquistar um espaço no mestrado. Obrigada por tudo! Essa conquista também é de vocês!

Ao educando autista que me fez ver a educação de uma maneira diferente, me fazendo compreender que cada ser é único e que por essa razão precisam ser reconhecidos e acolhidos em suas singularidades.

Às professoras que se disponibilizaram a participar das entrevistas e que mesmo se mostrando tímidas, apresentaram falas que nos levaram a significativas reflexões sobre práticas mais sensíveis e inclusivas.

Ao PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás por ter me acolhido de maneira tão singular, que apesar de ser uma egressa da Unidade de Inhumas, ainda me estranho com a maneira amável com que tratam cada um de seus educandos. Obrigada pela oportunidade em vivenciar o mestrado!

Escutar é mais que ouvir. É mais do que estar parada em frente a alguém, dividindo o mesmo metro quadrado. Escuta-se por todas as células do corpo. Escuta-se com as mãos, com os olhos, com a respiração, escuta-se, inclusive, com os ouvidos. Uma postura escuta, um gesto escuta, a boca escuta. Há que se deixar apagar e se concentrar no outro [...] Saber escutar é o que nos dá humanidade (Faour, 2009, p. 123).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CID – Classificação internacional de Doenças
- CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista
- CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
- CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CRER - Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo
- DSM-5 - Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Distúrbios Mentais
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- GO - Goiás
- IEL - Instituto Euvaldo Lodi
- IFG - Instituto Federal de Goiás
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- LPP - Programa de Licenciatura Plena Parcelada
- MEC- Ministério da Educação
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGIELT - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagens e
Tecnologias
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento
- TGD-SOE - Transtorno Global do Desenvolvimento em Outra Especificação
- UEG - Universidade Estadual de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas a partir do levantamento de produções com proximidade com os temas: Escuta Sensível, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista.....	264
Quadro 2 - Participantes da pesquisa, turma, carga horária, faixa etária e cargo.....	407
Quadro 3 - Graduação e pós-graduação das participantes.....	418
Quadro 4 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista.....	62

RESUMO

A presente dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, na linha de pesquisa 2: Cultura, Escola e Formação. A pesquisa apresenta a Escuta Sensível e sua relevância para práticas inclusivas realizadas na educação de educandos com deficiência. A questão que norteou essa investigação foi: os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, construíram ou não ações fundamentadas na Escuta Sensível para o processo de inclusão do educando autista no ambiente escolar? O estudo tem como objetivo geral desvelar as percepções docentes sobre práticas pedagógicas, fundamentadas na Escuta Sensível e sua possível colaboração no processo de inclusão escolar de um educando autista. Os objetivos específicos desta pesquisa são: identificar a partir das falas dos professores, se em suas práticas pedagógicas há vestígios da Escuta Sensível na trajetória formativa do educando autista; identificar, juntamente aos professores, quais fatores interferiram, facilitaram e/ou dificultaram na realização de práticas inclusivas com o educando autista; descrever os momentos em que a Escuta Sensível foi fundamental para a organização metodológica das práticas pedagógicas. Em relação à metodologia, o estudo se caracteriza em uma pesquisa com abordagem qualitativa, fenomenológica e bibliográfica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em que foram desenvolvidas interpretações teóricas, observação do educando autista e entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) professoras que participaram da trajetória de formação deste educando, no período que contempla o ensino fundamental de primeira fase em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Damolândia-GO. A interpretação dos dados coletados se deu a partir da hermenêutica dialética de Minayo (2008; 2012). O trabalho está fundamentado em autores que desenvolvem estudos relativos ao tema desta pesquisa, tais como: Carvalho (2017), Cerqueira e Souza (2011), Cerqueira (2006), Barbier (2002), Faour (2009), Dunker e Thebas (2019) e Reis (2021) que sustentaram a discussão sobre a Escuta Sensível. Freire (1967; 2009; 2010; 2018), Gadotti (2003), Souza (2016), Mantoan (2003; 2011) e Pletsch (2009) foram importantes para reflexões acerca das práticas pedagógicas e formação de professores. Grandin e Panek (2015), Grandin e Scariano (2012), Szabo (2005), Mello (2007), APA (2014), Freitas (2022) foram fundamentais para apresentar o Transtorno do Espectro Autista. Outros autores como Lanna Júnior (2010), Diniz (2003), Freitas (2022), Skliar (2006) e Dalla Déa (2020), também foram suporte para o entendimento sobre as lutas das pessoas com deficiência em relação às instituições de ensino tanto especial como regular, assim como os modelos médico e social que existem nesse contexto. Além desses autores, foram utilizados documentos legais como a Constituição (1988), a LDB (1996), PNEE (2008), Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), dentre outros. Os dados obtidos e sua relação com as teorias estudadas levaram ao aprofundamento de quatro categorias, sendo elas: educando autista, formação de professores, práticas pedagógicas inclusivas e Escuta Sensível. Os estudos realizados permitiram encontrar aspectos da Escuta Sensível nas práticas realizadas pelas professoras do educando autista e ainda levaram à compreensão da importância de se realizar formações com os professores baseadas nessa temática para que, além de conseguirem escutar seus educandos, seja possível organizarem práticas inclusivas e colaborarem com seu desenvolvimento. Observou-se, também, a necessidade de que toda a comunidade escolar tenha uma postura de Escuta Sensível para que seja possível construir uma perspectiva educacional inclusiva. Por fim, foi pontuada a importância de mais pesquisas voltadas para esse tema para que possam ganhar mais espaço e novas discussões no âmbito escolar.

Palavras-chave: Escuta Sensível. Inclusão Escolar. Educando Autista.

ABSTRACT

This dissertation was presented to the Postgraduate Program in Education – PPGE, at the State University of Goiás, in research line 2: Culture, School and Training. The research presents Sensitive Listening and its relevance for inclusive practices carried out in the education of students with disabilities. It's the question, which guided this investigation: did the teachers, through their pedagogical practices, build or not actions based on Sensitive Listening for the process of including autistic students in the school environment? The study's general objective is to reveal teachers' perceptions about pedagogical practices, based on Sensitive Listening and their possible collaboration in the school inclusion process of an autistic student. The specific objectives of this research aims: to identify, based on teachers' speeches, whether in their pedagogical practices there are traces of Sensitive Listening in the formative trajectory of the autistic student; identify, together with teachers, which factors interfered, facilitated and/or hindered the implementation of inclusive practices with autistic students; describe the moments in which Sensitive Listening was fundamental for the methodological organization of pedagogical practices. Regarding methodology, the study is characterized by research with a qualitative, phenomenological and bibliographical approach. To this end, it was carried out field research, in which, theoretical interpretations were developed, observation of the autistic student and semi-structured interviews with 05 (five) teachers who participated in this student's training trajectory. The analyzed period was the first phase of an elementary education in a school in the municipal education network in Damolândia city of Goiás. The collected data interpretation was based on Minayo's dialectical hermeneutics (2008; 2012). The work is based on authors who develop studies related to the topic of this research, such as: Carvalho (2017), Cerqueira and Souza (2011), Cerqueira (2006), Barbier (2002), Faour (2009), Dunker and Thebas (2019) and Reis (2021) who supported the discussion about Sensitive Listening. Freire (1967; 2009; 2010; 2018), Gadotti (2003), Souza (2016), Mantoan (2003; 2011) and Pletsch (2009) were important for reflections on pedagogical practices and teacher training. Grandin and Panek (2015), Grandin and Scariano (2012), Szabo (2005), Mello (2007), APA (2014), Freitas (2022) were fundamental in presenting Autism Spectrum Disorder. Other authors, such as Lanna Júnior (2010), Diniz (2003), Freitas (2022), Skliar (2006) and Dalla Déa (2020), also supported the understanding of the struggles of people with disabilities in relation to educational institutions, both special and regular, as well as the medical and social models that exist in this context. In addition to these authors, legal documents such as the Constitution (1988), the LDB (1996), PNEE (2008), Law for the Inclusion of People with Disabilities (2015), among others were used. The data obtained and its relationship with the theories studied led to the deepening of four categories: educating autistic people, teacher training, inclusive pedagogical practices and Sensitive Listening. Through these studies carried out were found aspects of Sensitive Listening in the practices carried out by teachers of autistic students, furthermore led to understanding of the importance of carry out training with teachers based on this theme, in addition to being able to listen to their students and make possible to organize inclusive practices and contribute to its development. It was also observed the necessity for all school community to adopt a Sensitive Listening stance so that it is possible to build an inclusive educational perspective. Finally, through this research, it was identified the importance of more works focused about this topic and it can gain more space and new discussions in the school environment.

Keywords: Sensitive Listening. School inclusion. Educating Autistic.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 PERCURSO TRILHADO PARA A PESQUISA	25
1.1 O levantamento bibliográfico	25
1.2 A metodologia escolhida para esse trabalho	30
1.3 Sobre a interpretação de dados	32
1.4 O espaço de investigação	34
1.5 Participantes da pesquisa	37
1.6 Estudo de caso: o educando autista.....	42
2 A ESCUTA SENSÍVEL E A PROPOSTA DE ENSINO	44
2.1 Escuta Sensível: entre conceitos e percursos	44
2.2 O processo de ensino pautado na Escuta Sensível como prática acolhedora	51
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	61
3.1 TEA: definições, historicidade, características e diagnóstico.....	62
3.2 As instituições de ensino: do modelo médico ao modelo social.....	70
4 RETOMANDO O PERCURSO TRILHADO: INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES	80
4.1 Além do diagnóstico: perspectivas sobre o educando autista	81
4.2 Práticas pedagógicas: entre dificuldades e possibilidades de inclusão	87
4.3 Escuta Sensível: algumas reflexões	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	116
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	116
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	118

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...] (Freire, 2010, p.113).

Para dar início a esse texto foi preciso parar e escutar, mas nesse momento, a escuta precisou ser realizada comigo, para que fosse possível compreender o porquê de ter escolhido a Escuta Sensível como principal abordagem para esta dissertação. Tive essa necessidade, pois acredito que, muitas vezes, precisamos vivenciar momentos, no mais íntimo de nosso ser, para que consigamos refletir e expressar sobre o que vivenciamos. Foi esse movimento que busquei realizar.

A partir desse pensamento, me vi atrelada a citações de Paulo Freire, este que é um dos principais autores que fizeram, e ainda fazem, parte de minha trajetória profissional desde a graduação até os dias atuais. Ao longo desta pesquisa, o leitor verá frases como esta que está na epígrafe pelo fato de permearem essa abordagem, nossas escolhas teóricas; e, com isso, no decorrer da escrita apresentamos trechos de sua obra na abertura de cada seção.

Para tanto, no intuito de demonstrar, de maneira breve, minha trajetória na educação, destaco nessas considerações iniciais meus estudos e meu trabalho, desde o início até os dias atuais, com a justificativa de mostrar minha relação com a temática desenvolvida. Evidencio o que a minha escuta conseguiu alcançar durante essa dinâmica; e, assim, apresento minhas memórias, nas quais identifico relatos que estão intrinsecamente vinculados à minha escolha pelo tema da Escuta Sensível na Educação Inclusiva.

Não desconsiderando minhas vivências, que por sinal foram arraigadas por aprendizagens bastante significativas, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio na cidade de Damolândia, optei por apresentar minha trajetória partindo do ano de 2011, quando iniciei meus estudos no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. No ano seguinte, em 2012, comecei meu percurso profissional, sendo contratada pela rede estadual de ensino, e nesse ambiente trabalhei por um ano. Em 2013, aceitei o convite da rede municipal de ensino de Damolândia para atuar como professora em uma creche. A partir de então, se iniciou minha trajetória de três anos nessa mesma instituição.

Nesse período presenciei algumas atitudes de uma determinada criança, que a diferenciava das demais, levando em consideração que acredito na perspectiva de que todos somos diferentes, mas o comportamento desta, em particular, me chamava atenção, pois não

conseguia se socializar. Sua inquietação era constante, era apegada aos objetos circulares, não olhava nos olhos de ninguém e, às vezes, parecia não enxergar os colegas; frequentemente, não respondia ao que lhe era solicitado.

Refletindo acerca dessas características, percebi que se aproximavam das apresentadas por pessoas autistas. Tal percepção foi possível devido ao fato de, no ano anterior, ter produzido um artigo científico sobre esse assunto, juntamente com uma colega e um professor, a partir de uma pesquisa de revisão bibliográfica.

Após algum tempo de conversas sobre o comportamento dessa criança, sua mãe procurou um neurologista, e a partir de alguns exames realizados no Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (CRER), foi diagnosticada com TEA. No ano seguinte a esse laudo, ela iniciou seus estudos no 1º Período da Educação Infantil. Então, fui convidada a acompanhá-la, como sua professora de apoio, por indicação da psicóloga, pois sob a orientação da profissional, seria mais fácil para ela se adaptar, tendo por perto alguém que já a conhecia. Conforme a própria psicóloga, já seria um grande desafio pertencer a um novo ambiente escolar.

Permaneci como professora de apoio dessa criança pelos anos de 2016 e 2017, e foram momentos de ressignificação constantes, pois sua adaptação não se deu de maneira simples. Aos poucos ela foi demonstrando aceitação ao novo espaço, mas, sempre que surgia alguma novidade, apresentava certa resistência e um comportamento choroso e agressivo. Isso acontecia em função do seu gosto pela rotina. Com o passar do tempo, percebi que os avanços e os retrocessos faziam parte de sua vida, e que esse processo estava ajudando a se desenvolver.

Infelizmente, o apoio escolar era mínimo, nem mesmo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) existia na instituição. Dessa maneira, precisei procurar, sozinha, meios que colaborassem para o desenvolvimento da criança. Realizei o curso de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) I e II oferecido pelo IFG para tentar conversar com ela, porque a mesma não usava a linguagem verbal. Busquei livros e palestras *online*, dentre eles as do Instituto NeuroSaber, que me ajudaram a entender como a criança reage a determinadas situações e circunstâncias; sempre ciente de que cada criança tem suas particularidades, e que o que pode dar certo para uma, pode não fazer o mesmo efeito em outra.

E, assim, comecei a utilizar um caderno de anotações diárias. Nesse movimento, escrevia tudo que acontecia no dia-a-dia dessa criança. Realizava o processo que consistia em repensar sobre as minhas práticas, bem como nas reações que ela apresentava, refletindo sobre o que tinha sido ou não aproveitado.

O trabalho com a criança autista me levou a uma aprendizagem muito significativa, em que percebi que, além de conhecer, é preciso ser sensível para compreender o que se passa em cada uma de suas ações. Com ela compreendi que é preciso viver um dia de cada vez, pois nunca se sabe, ao certo, o que nos espera o futuro, pelo fato de todo dia ser uma surpresa. Ela nunca era a mesma do dia anterior: às vezes se apresentava mais nervosa, agitada, ansiosa ou, ao contrário, participativa, alegre e carinhosa.

Essa nova visão de educação foi se desenvolvendo na minha vida a partir das aulas do curso de pós-graduação *lato sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação da UEG de Inhumas. A partir das perspectivas que foram abordadas nesse curso, nesse ambiente, consegui desempenhar um trabalho que ofereceu à criança autista uma inclusão que a humanizasse, pois contribuí para que ela deixasse de ser reconhecida como “a criança que é diferente”, e passasse a ser tratada de forma singular na multiplicidade, e múltipla em sua singularidade, como Morin (2000) tanto fala em seus escritos.

Realizei um trabalho pedagógico por meio do qual eu buscava escutá-la em seus desejos, inquietações, dificuldades, facilidades e anseios. Essa escuta não era apenas realizada por meio do aparelho auditivo, ainda mais porque naquele momento a criança sequer falava. Esse processo era realizado por meio de todos os sentidos, sensações e emoções, em que observava o comportamento, suas respostas a determinadas atividades pedagógicas, às apresentações em público, às visitas de pessoas que não faziam parte de nosso contexto, às músicas novas, ao desenho animado que fazia muito barulho, ao comportamento dos colegas dentro e fora da sala de aula. Enfim, tudo foi pensado para que ela fosse escutada nas suas especificidades e, assim, fiz com que, gradualmente, com a ajuda da professora regente, se desenvolvesse e se adaptasse ao ambiente escolar.

Em meados de 2017 surgiu a oportunidade de me tornar formadora local da Educação Infantil pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O trabalho consistia em frequentar aulas na UEG de Itaberaí e posteriormente adaptá-las à realidade das professoras de Damolândia. Esse período, que se encerrou na metade do ano de 2018, foi de grande aprendizagem, em que os conhecimentos que foram apreendidos me remetiam frequentemente à Escuta Sensível, e me faziam refletir sobre como essa prática se encaixa perfeitamente, em todo e qualquer ambiente em que os profissionais da educação se dispõem a vivenciá-la, ao realizarem uma entrega total, ao se despojarem da postura hierárquica de detentores do saber e ao perceberem quais são as necessidades que seus educandos apresentam.

No ano de 2018, realizei o processo seletivo na escola em que já trabalhava e fui lotada como professora regente do 5º ano. O mais interessante foi a reflexão que tive sobre minha postura, que não era mais como professora de apoio. Diferente do que era falado em relação às professoras regentes, eu não conseguia ver meu educando com deficiência descontextualizado dos colegas e, com esse pensamento, consegui demonstrar para ele que eu era sua professora, assim como era do restante dos educandos da sala.

Meu posicionamento fez com que se sentisse acolhido e isso era visível pela mudança de seu comportamento, bem como de seu tratamento carinhoso comigo. Esse foi o primeiro passo para uma grande luta, porque existia muita discriminação por parte dos colegas da sala, e foi a partir dessa percepção que comecei a realizar projetos de conscientização, dentro das disciplinas que me permitiam, para que essa atitude acabasse. Até que ao final do ano, percebi que meu trabalho surtiu efeito, porque todos se mostraram mais unidos e respeitosos uns com os outros.

No ano de 2019, me vi com a necessidade de buscar por mais conhecimento sobre assuntos referentes à inclusão de pessoas com deficiência, e essa vontade me levou a procura pela vaga de aluna especial na disciplina - Diversidade e Educação - oferecida pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPGIELT). Nesse ambiente, me dei conta da pluralidade de indivíduos que lutam pelos seus direitos e que sofrem tanta discriminação, sendo perceptível a necessidade da inclusão efetivamente bem feita, não aquela mencionada apenas no papel, mas que acontecesse na prática.

Apesar de todo esse conhecimento ter sido como um “choque de realidade” na minha vida, as aulas com os temas Alteridade, Educação Inclusiva e Formação docente, assim como de Educação Especial, sem dúvida nenhuma, me chamaram bastante atenção, pois vieram arraigadas por conhecimentos que complementaram os que eu já tinha e me surpreenderam com os que eu não conhecia. Contudo, uma fala me fez ver que o tema que escolhi fazia sentido, e ela foi dada pela psicóloga Lilian Cristina dos Santos, uma egressa do mestrado, que é cega e nos mostrou o quanto é importante a postura de acolhimento das pessoas, e que a aceitação dela como um ser único e complexo, a levou a acreditar que era possível fazer o que ela quisesse, sem rótulos.

A chegada de 2020 nos trouxe a pandemia do COVID-19 e junto a ela grandes desafios a serem vencidos na sociedade como um todo. Foi preciso reinventar a educação, ressignificando os conhecimentos e o ambiente educacional, que levaram a grandes mudanças. Diante de todos os desafios que acompanharam esse período preciso ressaltar que esse momento, para mim, teve seu lado positivo, pois tive a oportunidade de ler livros e

artigos que me trouxeram para mais perto do meu tema de estudo, me levando a repensar ideias e amadurecer conexões.

Tenho a necessidade em dar destaque à escritora e professora Maria Dolores Fortes Alves, pela sua história de vida envolta pela superação e lutas, bem como pela escrita repleta de “amorosidade” que me fizeram tecer conhecimentos sobre a teia da vida. Devo também ressaltar a autobiografia da pessoa autista Temple Grandin que por meio de sua história demonstrou a importância de se escutar sensivelmente o outro, o reconhecendo em suas particularidades e o incentivando em suas potencialidades.

Em 2021, ainda vivenciando o isolamento social, fiquei sabendo de uma disciplina no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em - Ensino na Educação Básica - da UFG, que me chamou bastante atenção. Ela era ministrada por uma professora que luta por um ensino de qualidade para com as pessoas com deficiência, e eu já tinha assistido algumas palestras sobre esse tema.

Em suas aulas foram apresentadas perspectivas de inclusão carregadas de sensibilidade, e, na maioria das vezes, vinham com participações de pessoas com deficiência falando sobre suas vivências tanto na escola como na sociedade em geral. Essa experiência foi riquíssima e fez com que eu me aproximasse cada vez mais da Escuta Sensível, agora com uma concepção diferente em que refletia sobre o lema “Nada sobre nós sem nós” (Lanna Júnior, 2010, p. 08). Essa concepção consiste em não pensar, escrever e/ou refletir sobre as pessoas com deficiência sem que eles participem dessa discussão.

De maneira sucinta, procurei demonstrar minha caminhada na educação até chegar a essa abordagem trazida na dissertação, ressaltando como a Escuta Sensível, a Educação Inclusiva e os educandos com deficiência estiveram presentes em minha vida - acadêmica, profissional e pessoal - e que me fizeram ver a importância de falarmos, escrevermos e vivenciarmos essas práticas em contextos escolares assim como em todos os ambientes sociais.

Reconhecendo o terreno da temática de pesquisa

Por meio desta pesquisa, destacamos a necessidade de se falar sobre os direitos conquistados pelo movimento das pessoas com deficiências¹, que lutaram, bravamente, durante anos. Enfatizamos o direito que, por lei, deveria garantir uma educação de qualidade

¹ § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

que levasse os educandos com deficiência a aprendizagens significativas, que não só oferecesse a vaga em uma instituição de ensino, mas que assegurasse os meios necessários para levar à permanência e ao desenvolvimento de todos.

Dentro desse panorama, se faz presente o interesse em compreender a trajetória de formação de um educando autista², que segundo a classificação do Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Distúrbios Mentais (DSM-5) o caracteriza com “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2014, p.53). Essa deficiência se apresenta como um grande desafio para os profissionais da educação por ser marcado por “uma vivência estranha e perturbadora, com o corpo e objetos inanimados” (Szabo, 2005, p. 11); o que causa certo estranhamento por parte dos professores, assim como em toda a comunidade escolar.

Dessa forma, dentre outras razões, é importante ressaltar que, para que a inclusão de educandos autistas em todos os ambientes possa acontecer, de fato, é preciso uma nova maneira de se perceber o outro e a educação, não se limitando ao modelo médico sem levar em consideração as barreiras estruturais da sociedade. A par disso, consideramos que a Escuta Sensível é uma das ações que podem contribuir nesse processo pelo fato de possibilitar reflexões sobre as práticas de ensino nas próprias instituições de ensino, evidenciando que não são os educandos com deficiência que precisam se adaptar às concepções que a escola possui, mas sim o contrário: é fundamental que se promovam mudanças nas instituições no que se referem aos meios necessários para se cumprir os direitos que todos os seres humanos têm de acesso, permanência e êxito na educação.

É nítida a necessidade de professores mais empáticos, que busquem constantemente refletir e promover práticas inclusivas, aptos a escutar sensivelmente e a desenvolver ações pedagógicas que vão além dos diagnósticos, das diferenças e das supostas limitações de educandos com deficiência, para que sejam capazes de reconhecê-los como seres únicos na diversidade e diversos em sua unidade. Com isso, o posicionamento que adotamos nesta pesquisa vai ao encontro do que Carvalho (2017) menciona sobre a Escuta Sensível:

² Optamos por utilizar como forma de tratamento - educando autista - que está presente ao longo de todo o trabalho, por estarmos fundamentados em uma perspectiva humanizadora da educação, em que utilizamos as obras de Paulo Freire como as principais referências. Desse modo, consideramos ser adequado utilizar o termo – educando -, uma vez que se trata de uma pessoa em constante processo de formação em que levamos em consideração todas as suas dimensões humanas. Além disso, juntamente a educando a palavra autista se faz necessária, por acreditarmos que o autismo faz parte da identidade dessa pessoa. Por essa razão ao utilizarmos educando autista procuramos por deixar claro que o autismo não é uma doença que pode ser curada, mas sim uma condição indissociável da vida da pessoa autista.

[...] a arte de ouvir com atenção (...) que orienta as práticas e ações, e revela a diversidade de contextos e a necessidade do outro em sua totalidade. A escuta sensível é a possibilidade de abertura ao outro, e sendo assim, essa escuta permite a expressão do outro, mesmo que haja discordância. Quem escuta acolhe (Carvalho, 2017, p. 55).

A Escuta Sensível pode colaborar para que ocorra, efetivamente, a inclusão escolar de educandos com deficiência. Carvalho (2017) evidencia a necessidade de trabalhar com os educadores a aproximação com seus educandos de maneira mais amorosa e afetiva para que sejam capazes de guiá-los ao desenvolvimento do autoconhecimento, levando em consideração as peculiaridades de cada um. Sendo assim,

[...] o professor que se propõe a escutar não deve pretender apenas querer saber como é o seu aluno, mas sim, como prosseguir a relação, como ampliar a conversa. A escuta também ocorre no silêncio e nos gestos – o corpo fala em suas expressões. A escuta só é verdadeira quando não há a intenção de interpretar; contudo, ela vai se compondo, e nos torna mais perceptivos e sensíveis ao outro (Carvalho, 2017, p. 41).

As considerações da autora nos mostram como a Escuta Sensível é importante para que os educadores se aproximem mais dos educandos e, assim, tenham a possibilidade de conseguirem que estes se sintam à vontade para se expressarem, seja de forma verbal ou corporal; enfim, de diversificadas formas, contribuindo, especialmente, com os educandos com deficiência que geralmente são os mais excluídos pelo fato do não conhecimento de suas eficiências.

Nesse cenário, o professor é o agente fundamental para o bom desenvolvimento do educando. E, compreender a prática educacional desenvolvida pelos professores que participaram da trajetória formativa do educando autista, baseando-se na Escuta Sensível, na construção de saberes e nas inquietações que foram surgindo diante das necessidades advindas da inclusão escolar pode ser muito importante para os estudos vinculados à área da educação. Isto porque, esses docentes se veem, a todo o momento, imersos em uma realidade que exige cada vez mais uma postura inclusiva, que os coloca em confronto com os seus saberes e os direciona a buscar novas possibilidades de se fazer docente.

Acreditando que espaços de formação são caracterizados pela troca e partilha de conhecimentos e experiências entre os professores, estes são chamados a formar e a serem formados. Então, todos os professores poderão refletir melhor acerca de seu papel diante do processo escolar do educando com deficiência. A partir da pesquisa conseguirão buscar meios de ressignificar suas práticas, reestruturar alguns comportamentos, valorizar outros e

compreender o melhor caminho que favoreça de maneira mais significativa possível o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando com deficiência.

Portanto, esta pesquisa tem como questão norteadora: os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, construíram ou não ações fundamentadas na Escuta Sensível para o processo de inclusão do educando autista no ambiente escolar? Como objetivo geral buscamos desvelar as percepções docentes sobre práticas pedagógicas, fundamentadas na Escuta Sensível e sua possível colaboração no processo de inclusão escolar do educando autista. Os objetivos específicos desta pesquisa são: identificar a partir das falas dos professores se em suas práticas pedagógicas há vestígios da Escuta Sensível na trajetória formativa do educando autista; identificar, juntamente aos professores, quais fatores interferiram, facilitaram e/ou dificultaram na realização de práticas inclusivas com o educando autista; descrever os momentos em que a Escuta Sensível foi fundamental para a organização metodológica das práticas pedagógicas.

A metodologia se constitui em uma das partes de grande importância para esse estudo³. Ao definir os métodos a serem utilizados ocorre o ato de construir de forma detalhada a estrutura e a contextualização necessária para que se adeque às normas exigidas para a realização de um trabalho acadêmico. Nesta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa fundamentada em Silveira e Códorva (2009), em que se justifica por não se basear em questões numéricas e sim no aprofundar da compreensão sobre o tema abordado.

Para que fosse possível uma maior aproximação ao educando autista optamos por utilizar o estudo de caso a partir de Yin (2005), o qual apresenta etapas pertinentes para que seja possível interpretar, devidamente, o que entra em harmonia com as perspectivas fenomenológicas fundamentadas em Masini (2008) e Merleau-Ponty (1999) em que buscamos por uma abertura para o que está sendo apresentado, sem nos ancorarmos em predefinições.

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada que foi realizada com cinco professoras regentes que lecionaram para o educando autista durante o ensino fundamental de primeira fase, na rede municipal de ensino do município de Damolândia, no estado de Goiás. Para tanto, realizamos as gravações em áudio de toda a entrevista e fizemos anotações no diário de campo para registrarmos a observação do educando no contexto escolar. Após a coleta de dados procedemos com a interpretação, em que nos fundamentamos na hermenêutica-dialética sob a perspectiva de Minayo (2008; 2012).

³ Reconhecendo a importância de detalhar sobre essas questões, a seção intitulada “Percurso trilhado para a pesquisa” terá essa função.

Organizamos a pesquisa em quatro seções, sendo elas: educando autista, formação de professores, práticas pedagógicas inclusivas e Escuta Sensível, que articulam estudo teórico e conceitual com práticas inclusivas que se fundamentam na Escuta Sensível a partir das falas de professoras que acompanharam o ensino fundamental de primeira fase do educando autista. Nesse sentido, buscamos atender o rigor metodológico que uma pesquisa exige, bem como o bom entendimento dos leitores para com esse trabalho.

As considerações iniciais contemplam nossa trajetória na educação, nossa aproximação com o tema abordado nessa pesquisa, perpassando por algumas fases por meio das quais justificamos a intenção de pesquisar sobre esse tema. Especificamos, ainda, a questão norteadora, o objetivo geral e os específicos e uma breve exposição da metodologia utilizada, em que acrescentaram significativamente essa parte da dissertação.

Na primeira seção nos dedicamos a explicitar o percurso da pesquisa, apresentando o delineamento dos passos trilhados em seu desenvolvimento. Dessa forma, pontuamos como aconteceram as pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na sequência, identificamos a metodologia traçada, destacando a aprovação do Comitê de Ética, a abordagem escolhida, os instrumentos utilizados, as perspectivas abordadas, bem como a coleta e interpretação dos dados. Além disso, situamos o contexto que a pesquisa foi realizada, os participantes envolvidos e o educando autista.

Na segunda seção discorreremos sobre a Escuta Sensível e alguns dos aspectos inerentes à sua prática. No decorrer dessa seção, realizamos sua identificação, destacamos sua relação com alguns conceitos, bem como a forma com que podemos aprender a realizá-la, as importantes contribuições que ela pode e consegue exercer em contextos sociais e escolares, a sua colaboração para a formação de professores mais sensíveis e acolhedores, e ainda, como a prática dos professores pautado nessa perspectiva ajudaria no desenvolvimento dos educandos.

A terceira seção está relacionada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim destina-se ao aprofundamento de como se apresenta essa condição, quais suas características, o diagnóstico a partir DSM-5 e do CID, porque surgiram tantos diagnósticos atualmente, realizando uma aproximação com os laudos e percepções das professoras sobre o educando autista. Ainda nessa seção apresentamos as lutas travadas pelas pessoas com deficiência acerca de seus direitos, os progressos que as instituições educacionais regulares e especiais tiveram, as legislações que deram suporte para que ocorressem esses avanços, o trabalho

colaborativo entre saúde e educação, assim como a influência do modelo médico e a importância de se levar em consideração o modelo social.

Na quarta seção retomamos os elementos coletados e assim apresentamos nossas interpretações a partir de relações pertinentes às categorias levantadas. Nesta seção, para que fosse possível desvelar os dados levantados, partimos das entrevistas e da observação obtidas por meio do contexto escolar, estas que foram realizadas durante a pesquisa, em que admitimos como as falas, interações, ações e implicações ocorridas são cheias de significados e interpretações que precisavam estar presentes nesse trabalho.

Para finalizar, apresentamos as Considerações Finais, em que realizamos algumas reflexões referentes ao tema abordado, bem como o percurso da pesquisa aqui desenvolvida. Além disso, destacamos que a partir das contribuições que essa dissertação se propôs alcançar, almejamos que, de alguma maneira, colabore com futuros estudos que tratarão sobre essa temática tão necessária.

1 PERCURSO TRILHADO PARA A PESQUISA

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2010, p. 28).

A epígrafe que escolhemos para esta seção diz muito sobre o que apresentamos ao longo deste estudo que construímos a partir da ideia de que a pesquisa levaria a conhecer, ou melhor, à compreensão das particularidades que ainda não eram de nosso conhecimento, enfatizando que sem a pesquisa realizada não seria possível a apreensão dos conceitos e posteriormente a escrita detalhada dos pontos a seguir.

Dessa forma, nesta seção apresentamos o levantamento de produções científicas que coadunam com a nossa pesquisa, levando em consideração a relevância do estudo. Em seguida descrevemos a trajetória metodológica que utilizamos para a construção do trabalho, destacando aspectos como os métodos e os instrumentos para coleta e interpretação de dados.

Na sequência evidenciamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, partindo do ambiente macro (o município), para o micro (a instituição de ensino na qual realizamos a pesquisa). Diante desse cenário mostramos como procedemos com a escolha dos participantes, suas formações acadêmicas, os anos de atuação na educação, bem como o percurso realizado para que ocorressem as entrevistas. E, finalizamos com a forma com que as pessoas autistas são identificadas no contexto brasileiro.

1.1 O levantamento bibliográfico

Realizamos o levantamento acerca da produção científica dentro da temática no período entre 15 de outubro de 2022 a 01 de novembro de 2022. Para isso, utilizamos a plataforma - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio da qual catalogamos trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado que foram registradas entre os anos de 2012 e 2022.

Utilizamos esse recorte temporal que abrange os últimos 10 (dez) anos para que pudessemos identificar o maior número de produções que discorressem sobre os temas que estávamos pesquisando, pois são poucos os trabalhos encontrados na área da educação. Contudo, no mês de abril de 2023, realizamos uma nova busca, agora com um período menor que vai do ano de 2017 ao ano de 2022. Dessa forma, apresentamos as duas buscas e enfatizamos os trabalhos que dialogam com este estudo.

Investigamos em conjunto e separadamente, os descritores: “Inclusão”, “Educação Inclusiva”, “Escuta Sensível” e “TEA”. E, durante esse processo, percebemos alguns aspectos que precisam ser ressaltados, sendo eles: ao realizar a busca com os descritores “Inclusão e Escuta Sensível” encontramos 19 (dezenove) trabalhos, dentre eles 12 (doze) são dissertações e 07 (sete) são teses; 04 (quatro) deles apresentam como foco aspectos voltados à saúde e os 15 (quinze) restantes estavam voltados para a educação, sendo que nenhum deles foi desenvolvido no território goiano, com maior ocorrência no Rio Grande do Sul. Com a segunda busca encontramos 11 (onze) trabalhos, sendo 08 (oito) dissertações e 03 (três) teses, com prevalência na região sul do país.

Ainda utilizamos “TEA e Educação Inclusiva” em que encontramos 77 (setenta e sete) trabalhos, sendo 67 (sessenta e sete) dissertações e 10 (dez) teses de doutorado espalhadas pelo Brasil inteiro, com maior incidência no Mato Grosso do Sul. Com a busca dos últimos 05 (cinco) anos identificamos 68 (sessenta e oito) trabalhos, sendo 59 (cinquenta e nove) dissertações e 09 (nove) teses em que a prevalência continua na região do Centro-Oeste.

Ao utilizarmos os descritores “Escuta Sensível e TEA”, inicialmente, não encontramos nenhum trabalho. No entanto, ao realizar uma nova pesquisa no ano de 2023 nos deparamos com uma dissertação de 2019 que está vinculada à área da saúde e a pesquisa foi desenvolvida a partir de jogos em um Centro de Atenção Psicossocial Infantil. Por esse estudo estar vinculado à área da saúde e não à área da educação, percebemos a relevância de nossa pesquisa nos dias atuais, pelo motivo da mesma ainda não ter sido espaço de discussão no nível de dissertações e teses brasileiras.

Encontramos, inicialmente, um total de 96 (noventa e seis) trabalhos e, posteriormente, 79 (setenta e nove) estudos vinculados aos descritores mencionados anteriormente. E, após realizarmos uma leitura aprofundada do resumo, da introdução e das considerações finais de cada um deles, chegamos à seleção das 07 (sete) obras que mais se aproximaram da abordagem tratada nesse estudo, sendo que 03 (três) delas estão dentro dos descritores “Escuta Sensível e Inclusão” - Lindoino (2020), Souza (2019) e Alves (2013); e, 04 (quatro) foram encontradas a partir dos descritores “TEA e Educação Inclusiva”, sendo elas - Pinto (2013), Santos (2021), Afonso (2014) e Sales (2021). Apresentamos essas pesquisas no quadro 1 e evidenciamos alguns aspectos relevantes em seguida.

Com o intuito de buscar por mais trabalhos vinculados à Escuta Sensível⁴ recorreremos à plataforma com o Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Ao consultá-la utilizamos os

⁴ Optamos por fazer uma busca pelo Catálogo da CAPES, apenas com as palavras Escuta Sensível, porque a plataforma apresenta uma maior gama de trabalhos vinculados ao tema.

descritores “Escuta Sensível”, em que fizemos uma busca no período de 2012 a 2018⁵. Optamos por iniciar em 2012, porque foi nesse ano o maior número de trabalhos encontrados na outra plataforma, que mencionamos anteriormente, ressaltando que no ano de 2013 não existem trabalhos que tenham essa temática. Nesse sentido, encontramos 18 (dezoito) trabalhos, sendo 15 (quinze) dissertações e 03 (três) teses, que se distribuem nas áreas: Educação, Arte, Interdisciplinar e Ensino de Ciências e Matemática. Contudo, dentre os 18 (dezoito) trabalhos encontrados, destacamos um deles, da autora Carvalho (2017), que, assim como os selecionados na BDTD, constam no quadro 1.

Observamos que 05 (cinco) desses trabalhos foram realizados na Universidade de Brasília, demonstrando sua incidência nessa região. Dentre os trabalhos encontrados, um deles traz a Escuta Sensível e crianças diagnosticadas com TEA, o que nos mostra que existe mais um trabalho que considera essa abordagem, que apesar de estar vinculado à área da Educação, se refere a aspectos que não se aproximam do que esse estudo busca.

Portanto, após interpretar os trabalhos encontrados nas duas plataformas, identificamos apenas 02 (dois) trabalhos que trazem aspectos da Escuta Sensível e do educando autista, ainda que com perspectivas diferentes das que aqui nos referimos, sendo eles: “A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com os jogos desenvolvidos para a saúde mental”, de Henrique (2019) e “Uma escuta sensível das demandas de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva da ontoepistemogênese” de Hentges (2018).

Quadro 1 - Pesquisas a partir do levantamento de produções com proximidade com os temas: Escuta Sensível, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista.

Título do trabalho	Autor (a)	Tipo de pesquisa/ Ano de defesa	Universidade	Programa
A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar	LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo	Dissertação/2020	Universidade do Vale do Taquari – Univates	Mestrado em Ensino
Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas	SOUZA, Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de	Dissertação/2019	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)	ALVES, Maria Dolores Fortes	Tese/ 2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado em Educação

⁵ Na data da pesquisa a plataforma CAPES não disponibilizou trabalhos após o ano de 2018.

Escuta sensível: protagonismo na educação	CARVALHO, Margly Octavia Genofre de	Tese/ 2017	Universidade de Sorocaba	Doutorado em Educação
Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum	PINTO, Sulamyta da Silva	Dissertação/2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado em Educação
Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo	SANTOS, Neide Maria	Dissertação/2021	Universidade Católica de Santos	Mestrado em Psicologia
A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor	AFONSO, Salete Regiane Monteiro	Dissertação/2014	Universidade Estadual Paulista	Mestrado em Educação
Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará	SALES, Jefferson Falcão	Tese/2021	Universidade Federal do Ceará	Doutorado em Educação Brasileira

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD e da CAPES (2023)

Como já exposto, por meio dessa pesquisa nas plataformas, buscamos pelos trabalhos que mais se aproximassem da temática aqui discutida, com isso, destacamos em que aspectos essa aproximação ocorre. Começamos esse processo pelos trabalhos de Lidoino (2020) e Souza (2019) - ambas dissertações - que utilizam a Escuta Sensível em suas discussões; no entanto, se diferem na forma de fazê-lo. A primeira discute a prática pedagógica de uma professora, em que menciona características, em sua atuação, que são bastante pertinentes, como o fato de escutar os educandos para, só depois, realizar o planejamento das atividades em sala de aula, reconhecendo que todo processo parte deles, os tornando protagonistas. Souza (2019) realiza sua abordagem trazendo a Escuta Sensível em sua metodologia, em que a utiliza no intuito de escutar os professores para assim compreender suas inquietações.

Outro trabalho que precisa ser destacado é a tese de Alves (2013) em que discorre sobre estratégias de aprendizagens integradoras; e, entre as estratégias, se encontra a Escuta Sensível que se apresenta como norteadora. Nesta pesquisa, a autora destaca as ações inclusivas que levam em consideração o reconhecimento e a legitimidade do outro como ser singular, múltiplo e complexo. Dessa forma, acreditamos que as três perspectivas apresentam uma grande aproximação aos aspectos escolhidos para este trabalho, se fazendo de extrema importância para pensarmos e refletirmos sobre o tema.

Carvalho (2017) discorre sobre a importância da formação dos professores se pautar na Escuta Sensível em que a relação entre educador e educando tenha como foco o saber-ser e não o saber-fazer, levando em consideração as expressões para se compreender o ser humano e, a partir delas, organizar o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de campo com professores dos cursos de mecânica para investigar se a Escuta Sensível acontecia, de fato, nesse ambiente. Destacamos que essa autora é uma grande inspiração para esse estudo, por isso, ela está presente no decorrer da escrita.

As quatro últimas obras, mencionadas no quadro 1, estão voltadas para questões referentes ao Transtorno do Espectro Autista – TEA. Pinto (2013) traz uma abordagem bastante interessante na qual, apesar de não mencionar a Escuta Sensível, traz colaborações próximas à ideia e para isso utiliza a fenomenologia com seus teóricos Merleau-Ponty e Heidegger. Nessa pesquisa, a autora realiza uma observação sobre as práticas de professores envolvidos na formação de um educando autista, que apesar de conhecerem acerca da inclusão, ainda precisam trilhar um longo caminho para que ela aconteça.

Santos (2021) realiza uma pesquisa que abrange aspectos atitudinais e estruturais de uma escola particular destacando a importância delas para que aconteça a inclusão de educandos autistas, enfatizando como é importante a formação continuada com foco nesse tema.

Afonso (2014) discute a partir dos professores como vivenciam a condição do educando autista, as práticas pedagógicas de inclusão que utilizam e suas experiências apresentando a necessidade de formação e de não se basear apenas no diagnóstico, mas também na vivência de perto, conhecendo-o em suas particularidades para ajudar na aprendizagem.

Sales (2021) discorre sobre as formas de avaliar os educandos autistas na universidade. E, apesar de não ser o mesmo *lócus* que trazemos nessa discussão, o autor menciona aspectos que comungam com nossa visão, em que leva em consideração a singularidade cognitiva, emocional, comportamental e sensorial, ou seja, a totalidade do educando, também considerando o diagnóstico e o prognóstico para que seja possível acontecer o processo de inclusão.

Por meio do exposto, conseguimos observar que esses trabalhos apresentam grandes contribuições para a área da Educação Inclusiva e da Escuta Sensível; contudo, percebemos que o ponto principal dessas discussões é a postura apresentada pelos professores na maneira de incluir os educandos no ensino comum, principalmente, os que possuem alguma

deficiência, o que demonstra a necessidade latente de preparar melhor esses profissionais com formações que não se sustentem apenas na teoria, mas também nas vivências em sala de aula.

1.2 A metodologia escolhida para esse trabalho

Situando-nos em relação ao nosso trabalho, a avaliação do projeto de pesquisa realizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP recebeu a aprovação em 13 de novembro de 2022; e, a partir dessa data iniciamos a organização das etapas necessárias à realização dessa pesquisa. Dessa forma, fundamentamos este trabalho na abordagem qualitativa por acreditar que o processo é mais importante do que o resultado, reconhecendo que a pesquisa de caráter qualitativo não se ocupa da representação numérica, mas sim com o aprofundar da compreensão sobre o tema, ou seja, “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Códorva, 2009, p. 32).

Com essa perspectiva, por possuir características da pesquisa qualitativa, utilizamos o estudo de caso como método pelo fato de nos permitir vislumbrar o educando autista em seu contexto real, pois, de acordo com Yin (2005, p. 32) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real”. Nesse sentido, o estudo de caso orienta-se diante de uma lógica em que se encontram sucessivas etapas que se fundamenta na coleta de dados, na organização e, posteriormente, na interpretação da informação adquirida.

Para tanto, realizamos esse estudo a partir das falas de professoras que estiveram com o educando autista no 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental de primeira fase. Conforme Yin (2005, p. 122) uma estratégia “muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo”, e foi dessa forma que buscamos construir esse conhecimento a partir de pessoas que vivenciaram a realidade do ambiente escolar, juntamente ao educando.

O método de pesquisa se constrói também por meio da atitude; sendo assim, este estudo entra em sintonia com perspectivas fenomenológicas, pois de acordo com Masini (2008) a fenomenologia não é um método, mas sim, uma atitude. E, como maneira de demonstrar essa atitude a autora menciona que esta se dá por meio da “abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições)” (Masini, 2008, p. 62). Dessa maneira, o desafio não foi validar o já conhecido, em relação ao diagnóstico ou aos estudos já

realizados sobre a Escuta Sensível, mas sim desvelar os entremeios da condição de ser, um educando autista em meio a práticas pedagógicas inclusivas, com possibilidade de existir a escuta nessa dinâmica.

Para tanto, procuramos descrever a realidade da forma como ela se apresenta à pesquisadora, ou seja, não levar em consideração apenas explicações pré-estabelecidas, seja pela ciência ou pelo senso comum. De acordo com Merleau-Ponty (1999) seria colocar em suspenso para ser possível sua compreensão, a partir das afirmações por meio de atitudes naturais, levando em consideração o mundo que sempre existiu anteriormente à reflexão, com sua presença inalienável, em que o empenho se constitui em tornar a encontrar este contato inocente com o mundo.

Sendo assim, ressaltamos que a visão fenomenológica se constrói a partir de etapas da compreensão e interpretação de um fenômeno, em que é mantida a flexibilidade de se retomar explorando e reinterpretando (Masini, 2008). Diante disso, nossa Escuta Sensível enquanto pesquisadora assim como das participantes⁶ precisou estar constantemente voltada à compreensão e interpretação dos significados advindos das ações mencionadas e realizadas. Isto porque, de acordo com Demo (2012, p. 33), “[...] o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito [...] porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias”.

Como um dos instrumentos de coleta de dados, para esta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada por entender que a mesma se apresenta tal qual um ofício, que exige uma atenção constante da pesquisadora à sua finalidade, o que a colocou em intensa escuta ao que foi falado para que fosse possível a compreensão acerca da maneira e do teor da fala das entrevistadas, observando as expressões, as gesticulações, as divergências e outros aspectos (Brandão, 2010).

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada não utilizamos uma maneira padrão e fechada para a coleta de dados, apresentando uma abordagem mais aberta em que a participante pudesse ser direcionada e tivesse liberdade para se expressar. Como já mencionamos, fizeram parte da pesquisa cinco professoras regentes que participaram da trajetória de formação do educando autista durante o Ensino Fundamental – Primeira fase na rede municipal de ensino de Damolândia-GO.

Mediante essa compreensão, organizamos horários compatíveis à rotina de cada participante, para que assim ocorressem as entrevistas com as professoras regentes que

⁶ Na subseção 1.5 sobre as participantes da pesquisa é apresentada uma explicação do porquê da utilização do gênero feminino.

fizeram parte do percurso escolar do educando. Para isso, seguimos a premissa de que a entrevista, segundo Gil (2002, p. 94), “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

Para a coleta do material empírico, com a permissão prévia das participantes, utilizamos a gravação em áudio de todas as entrevistas. Além disso, consideramos a necessidade de observarmos o educando autista, durante sete dias do mês de dezembro, no ano de 2022, para compreendermos a dinâmica do contexto escolar. Para tanto, utilizamos o diário de campo com o intuito de registrar, por acreditar que é um “modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las” (Araújo *et al.*, 2013, p. 54).

1.3 Sobre a interpretação de dados

Posterior à coleta do material iniciamos a interpretação dos dados coletados nos fundamentando na hermenêutica-dialética, em que a primeira se apresenta como a “arte da compreensão” (Minayo, 2008, p. 328), enquanto que a segunda se mostra como a “arte do estranhamento e da crítica” (Minayo, 2008, p. 337). Nesse sentido, ao se unirem não se limitam

[...] a uma simples teoria de tratamento de dados. Mas, por possibilitarem uma reflexão que se funda na práxis, o casamento das duas abordagens é fecundo na condução do processo, ao mesmo tempo compreensivo e crítico de estudo da realidade social (Minayo, 2008, p. 343).

Conforme a autora, essa ação se refere a um “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados (...), articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (Minayo, 2012, p. 26-27). Coletamos os dados desta pesquisa por meio das entrevistas realizadas com as professoras que participaram da trajetória escolar do educando autista, que foram gravadas, bem como por meio da observação, que realizamos na própria escola durante alguns dias. Transcrevemos as entrevistas e as observações para que pudessemos organizar os dados coletados.

Na primeira etapa, realizamos o mapeamento e sistematização dos dados reunidos nas entrevistas. Para isso, realizamos a transcrição das gravações dos áudios das entrevistas. Ao

serem efetuadas, respeitamos as falas das participantes, não fizemos nenhuma interferência nas informações disponibilizadas para que o rigor científico e ético se fizesse presente.

Após esse momento, organizamos as informações por meio de leitura e observação do manuscrito no diário de campo com o objetivo de construir um cenário global das falas das participantes e dos registros. Na sequência, procedemos com a leitura minuciosa das transcrições e anotações buscando identificar as informações mais importantes dos dados coletados.

Em relação à etapa que se segue, que também é muito relevante, realizamos, o que a Minayo (2008) chama de

[...] leitura horizontal e exaustiva dos textos prolongando-se uma relação interrogativa com eles. Apenas provisoriamente toda a atenção do pesquisador deve estar voltada para esse material. Se fosse possível sugerir uma atitude, a ideal seria fechar olhos e ouvidos para qualquer interferência contextualizadora, tal qual é proposto pela análise fenomenológica (Minayo, 2008, p. 357)

Nesse momento da pesquisa, realizamos a leitura de cada entrevista, assim como do diário de campo, registrando as impressões e realizando o processo de combinações internas das informações. Essa atenção prestada sobre o material deu suporte para a construção de categorias que ajudaram na realização de conexões entre elas.

A segunda etapa aconteceu por meio da - leitura transversal - que se deu através do delineamento em que organizamos em grupos de assuntos. E, finalizando esse processo, realizamos a busca pelo que é essencial em relação ao fenômeno, organizando e reagrupando em categorias centrais buscando uma ideia única, ou seja, “aqui se faz uma reflexão sucessiva, em que a relevância de algum tema, uma vez determinado (a partir da elaboração teórica e da evidência dos dados de campo), permite refinar o movimento” (Minayo, 2008, p. 358).

Desta forma, selecionamos quatro categorias centrais por meio das quais procedemos com a interpretação e compreensão dos dados coletados, que são: Práticas pedagógicas inclusivas; Formação de professores; Educando Autista e Escuta Sensível.

Com isso, chegamos à etapa final em que estabelecemos as possíveis articulações entre os dados coletados e o referencial teórico que sustenta nossa investigação, procurando a materialização da pesquisa. Para isso, levamos em consideração que esta fase é de compreensão e interpretação e deve ser realizada para alcançar a concretização da pesquisa.

1.4 O espaço de investigação

A escola selecionada para a realização da pesquisa integra a rede municipal de ensino, sendo situada no município de Damolândia que é localizado no interior do estado de Goiás, a 64 km da capital, Goiânia, pela GO-080. Atualmente, Damolândia conta com uma população estimada em 2.724 habitantes (IBGE, 2022). Seu território se estende por 86.057 Km² tendo uma densidade demográfica de 31,65 hab./Km². É conhecida como a cidade dos carros de bois, por sua tradição de participar ativamente da festa de Trindade, desde sua fundação em 1918.

Em relação aos aspectos sociais e econômicos do município constatamos que a maioria da população é de classe média e baixa, em que os salários variam entre um a cinco salários mínimos. As principais ofertas de trabalho estão concentradas principalmente na agricultura, existindo muitas plantações de hortaliças, e na pecuária, com criação de gado leiteiro e de corte. Ainda são ofertados contratos na prefeitura, no hospital, nas escolas - municipal e estadual -, em confecções e nas pequenas fábricas de tempero, de salsicha e de doce.

No comércio destacam-se médios e pequenos estabelecimentos entre supermercados, lojas, bares, farmácias e outros. Por ser um município pequeno, não há expressividade no comércio. Os poucos comércios existentes não oferecem muitos empregos. As pessoas se deslocam para cidades maiores, com maior proximidade, como Goiânia, Goianira, Inhumas e Nerópolis para trabalhar e também para a aquisição de produtos e mercadorias que não são encontrados no comércio local.

Com relação ao sistema municipal de educação de Damolândia, a rede conta com duas escolas que funcionam em regime regular em dois turnos alternados, sendo eles, matutino e vespertino. Considerando a demanda da região, essas unidades atendem crianças desde o berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental de primeira fase. A divisão é realizada da seguinte forma: uma creche que atende certa de 54 crianças entre o berçário e o maternal II e uma escola que abrange a Educação Infantil (Jardim I e Jardim II) e o Ensino Fundamental de primeira fase (1º ano ao 5º ano). Atende certa de 230 educandos, sendo eles oriundos da zona urbana e da zona rural.

A escola que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de primeira fase, anteriormente citada, é a única na cidade que disponibiliza vagas para a faixa etária dos educandos que condizem com as fases de escolarização mencionadas. Diante disso, destacamos que essa instituição de ensino foi selecionada para a pesquisa e está localizada na

Rua Peixoto da Silva. No ano de 2023, a instituição conta com um quadro de 20 professores em sala de aula, sendo 11 (onze) efetivos, 06 (seis) contratos e 03 (três) pertencentes ao programa de estágio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Estão matriculados, nos dois períodos, 230 educandos, sendo que sete turmas funcionam no turno matutino e sete no turno vespertino.

Sobre os critérios de seleção da escola participante desta pesquisa, levamos em consideração o ambiente em que as professoras ministraram aulas para o educando autista, durante a primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, os profissionais da educação que atuaram no processo de aprendizagem desde o 1º ano até o 5º ano, na referida escola da rede municipal. Dessa forma, selecionamos essa escola na qual integram o quadro de profissionais, de onde partiram as primeiras inquietações despertadas para o tema de pesquisa.

A escola foi fundada pela Lei nº 466, no dia 23 de junho de 2000, e foi inaugurada no dia 30 de novembro de 2000, começando seu funcionamento no mesmo dia. Essa instituição é resultado da junção de outras oito escolas, das quais duas funcionavam na zona urbana do município de Damolândia e as outras seis na zona rural, em regiões nomeadas como Degredo, Cintra, Sapé, Cachoeira, Cristino e Santana.

A instituição de ensino conta com uma área de 3.730 m², sendo assim distribuída: 534,63m² de área construída - sete salas de aula, cinco banheiros sendo dois masculinos, dois femininos e um para pessoa com deficiência física, uma área coberta com bebedouros, cantina, dois depósitos (um de utensílios de cozinha e outro de gêneros alimentícios), dois almoxarifados, uma sala de professores, uma sala da direção, uma sala da secretária municipal de educação, uma sala de informática, uma biblioteca e uma quadra poliesportiva coberta possuindo dois vestiários. Possui também uma área verde com árvores de grande porte, uma praça de pavimentação cimentada com bancos, quiosques com mesas e um pátio. Toda a área da escola é cercada por muro de alvenaria.

Apresentamos esse breve histórico em relação à estrutura da instituição selecionada a fim de situar o nosso leitor sobre as condições físicas do espaço de investigação ao qual o educando autista estudou, bem como apresentar o ambiente em que as professoras que o acompanharam desenvolveram suas atividades como parte integrante do quadro docente.

Tendo em vista que investigamos a trajetória de um educando autista a partir da visão das professoras em uma perspectiva inclusiva e baseada na Escuta Sensível, buscamos no Projeto Político Pedagógico⁷ vestígios que demonstrem que a escola procura trilhar dentro

⁷ Utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2022, porque no período em que estava sendo realizada a pesquisa o PPP de 2023 não tinha sido concluído.

desse entendimento. Sendo assim, essa instituição é vista como um espaço para todos, reconhecendo a presença marcante da heterogeneidade que revela princípios, atitudes, culturas e formações diferenciadas, que levam a relações interpessoais que tanto enriquecem e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição da cultura entre a comunidade escolar (Damolândia, 2022).

Como é possível observar, a escola leva em consideração a diversidade de sua comunidade bem como a riqueza das relações entre todos os envolvidos na dinâmica escolar. Já em relação à inclusão a escola se destaca pela busca por adaptar as estruturas de natureza física, humana e pedagógica oferecidas às necessidades dos educandos que apresentam algum tipo de dificuldade e/ou deficiência, propiciando uma relação tranquila e harmoniosa no desenrolar de todo o processo educativo, procurando atendê-los dentro das possibilidades sempre priorizando a valorização humana do educando (Damolândia, 2022).

Como a escola selecionada não conta com uma sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, ela procura incluir o educando com deficiência a partir da acessibilidade por meio de aspectos arquitetônicos, possuindo rampas, salas e banheiro adaptado, bem como de acompanhamento através de professores de apoio dentro das salas de aula. No entanto, essa realidade era diferente a alguns anos atrás, aproximadamente quinze anos, em que não se tinha a consciência da necessidade de um profissional estar auxiliando, mais de perto, no desenvolvimento do educando com deficiência.

Conseguimos observar essa realidade no relato da professora do 2º ano: “eu vivenciei com a estudante, que tem síndrome de Down. Eu fiquei assim meio perdida, porque na época a gente não tinha apoio, quem ia para a sala me ajudar, na verdade, era a diretora na época, quando ela podia ir lá e me auxiliava” (P2, março, 2023). A partir dessa fala, conseguimos observar que não existia professor de apoio e quem a auxiliava era a diretora da escola em seus momentos vagos, que não eram muitos.

Dessa forma, percebemos que apesar, da Constituição de 1988, trazer em seu art. 208 no inciso III ser dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁸, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988); isso não era efetivado na rede municipal de ensino, no ano de 2007. É importante ressaltar que esta não era a realidade apenas dessa escola, mas a maioria das instituições escolares brasileiras

⁸Atualmente, “o termo mais utilizado, universalizado e incorporado à todas as línguas no âmbito das instituições oficiais, tem sido “pessoa com deficiência”, [...] resulta de intenso debate internacional com e das pessoas com deficiências acerca da nomenclatura pela qual preferiam ser reconhecidas e referenciadas” (Pinto; Cândido, 2021, p.318).

não possuía esse atendimento, alegando que essa lei, assim como a Lei 9.394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não eram claras ao utilizarem “preferencialmente” o que remetia à possibilidade de não obrigatoriedade de se ter um professor de apoio para colaborar na inclusão dos educandos com deficiência.

Atualmente, essa visão não se faz presente nas salas de aula dessa escola, possivelmente, devido à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) em seus Artigos 27 e 28 em que assegura às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, dentre os incisos destacamos a oferta de profissionais de apoio. Assim sendo, percebemos que por meio de ações da coordenação pedagógica com os professores tanto regentes como os de apoio, a realização de suas funções tem acontecido da melhor forma possível, em prol do desenvolvimento dos educandos com deficiência com laudos e também daqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem.

1.5 Participantes da pesquisa

Para realizar a pesquisa, inicialmente, fizemos o levantamento dos professores regentes que acompanharam a trajetória escolar do educando autista, na rede municipal de ensino de Damolândia, no período ao qual contemplava o Ensino Fundamental de primeira fase; ou seja, os docentes que ministraram aula do 1º ano ao 5º ano. Apesar de também ter sido acompanhado por professores de apoio, para essa discussão preferimos interpretar as percepções dos professores regentes. Para tanto, após o levantamento, chegamos ao quantitativo de 08 (oito) profissionais.⁹

As causas pelas quais tiveram 08 (oito) professores durante esses cinco anos foram as seguintes: no 3º ano o educando estudava no turno matutino e foi remanejado para o vespertino a pedido de sua mãe, sendo assim já são 02 (dois) profissionais. No 4º ano iniciou com um professor, que em julho solicitou sua exoneração do cargo, em agosto e setembro as aulas foram ministradas por uma recém-concursada e de outubro até o final do ano com uma professora em regime de contrato temporário, aqui são 03 (três). Enquanto que o 1º, 2º e 5º

⁹ Optamos por pesquisar as professoras regentes com o intuito de compreender a visão de quem está realizando um trabalho pedagógico que contemple a todos dentro de uma sala de aula e que mesmo assim conseguem ter uma atenção voltada a cada um de seus educandos. Apesar de o professor de apoio exercer um papel de extrema importância na dinâmica educacional e, conseqüentemente, ter mais detalhes das vivências do educando com deficiência, por estar mais próximo a ele, buscamos destacar as percepções de profissionais que planejavam toda metodologia das aulas pensando em cada um de seus educandos.

anos tiveram um professor em cada turma, ou seja, 03 (três). Somamos então os 08 (oito) professores regentes.

Voltando à pesquisa em si, após a aprovação do Comitê de Ética no dia 13 de novembro de 2022, iniciamos os convites aos professores para que fosse possível a participação no trabalho, contribuindo a partir de suas experiências e vivências, em sala de aula, com o educando autista. Fizemos o primeiro convite para participarem de duas formas: por meio de ligação e mensagem via *WhatsApp*¹⁰. Nessa primeira etapa já não tivemos o retorno de um dos possíveis participantes, porque não atendia as ligações e não respondia às mensagens.

No dia 03 de março de 2023, conversamos com cada um dos outros sete, explicando de maneira breve nossa proposta de pesquisa, esclarecendo que participariam de uma pesquisa em que responderiam algumas questões sobre suas vivências com o educando autista. Destacamos que os participantes poderiam ficar à vontade para trazer experiências, e que não existiam respostas certas ou erradas, mas sim percepções diferentes, além disso, enfatizamos que suas identidades não seriam expostas no trabalho.

Das 07 (sete) professoras convidadas, 05 (cinco) se dispuseram a participar da pesquisa, se colocando totalmente à disposição para contribuir com o estudo proposto. A justificativa dada pelas outras duas professoras foi que: a primeira mencionou que o educando autista foi da turma dela durante o período de pandemia, sendo assim só recebia as fotos de suas atividades sem nenhuma aproximação maior do que esta; e, a segunda relatou que durante os dois meses que estava ministrando aula para ele não recebeu nenhuma atividade, era como se ele não participasse da turma.

A pandemia que nos referimos diz respeito ao novo Coronavírus (SARS-CoV-2) que se caracteriza por ser o causador da doença da COVID-19. Trata-se de um momento histórico que se iniciou, no Brasil, a partir de uma declaração de emergência da saúde pública realizada pelo governo federal, em fevereiro de 2020. Em seguida, em março de 2020, o governo estadual também anunciou emergência na saúde pública. Isso significa que dentro de 03 (três) meses após ser identificado o primeiro caso da doença na China, ela se espalhou pelo Brasil até chegar ao estado de Goiás de maneira arrasadora.

Pela falta de informação sobre a doença, por ser altamente contagiosa e com o crescimento dos casos de mortes, as pessoas se viram obrigadas a se isolarem socialmente. Dessa forma, a população vivia, diariamente,

¹⁰ É um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeos para celulares, por meio dele é possível mandar textos, imagens, vídeos e áudios.

[...] o poder devastador desta nova peste ultrapassar as barreiras geográficas e a atingir todas as partes do globo em uma rapidez assustadoramente mortal (...) médicos e cientistas orientaram o isolamento social e quarentenas como meio de frear a transmissão do Coronavírus e tornou-se indispensável o uso de máscaras de proteção facial e a higienização das mãos com frequência, recomendando-se o uso de álcool em gel em todo momento (Carmo, 2021, p. 72).

Diante desse cenário caótico a escola se viu obrigada, a partir dos decretos, a fechar suas portas e se adequar à nova realidade. Assim, se iniciou um novo modelo de ensino, que foi chamado de remoto, que teve o intuito garantir o acesso a todos os educandos. Entretanto, isso aconteceu em um contexto em que os professores não tiveram nenhuma preparação/formação e, na maioria das vezes, nem mesmo acesso à internet.

Apesar do esforço realizado pelos professores em criar maneiras didáticas para atender a todos, muitas pessoas estavam passando por situações difíceis, em razão do isolamento social, que ocasionou a falta de emprego e, conseqüentemente, a falta de dinheiro, de alimentação e de moradia; com isso, a educação foi sendo deixada de lado, pois a prioridade passou a ser a sobrevivência.

Posto isso, o ensino remoto foi aplicado às pressas em 2020. Era uma tentativa de oferecer aulas à distância em plataformas virtuais e esse modelo se manteve, mesmo que de maneira escassa por, aproximadamente, dois anos. Apesar das dificuldades, as aulas aproximaram virtualmente professores e educandos que se encontravam isolados em suas casas e distantes da convivência diária (Carmo, 2021).

Cada escola optou pela melhor forma de realizar o ensino. E, a escola em que desenvolvemos esta pesquisa fez um grupo de *WhatsApp* por meio do qual os professores enviavam vídeos com explicações e as atividades para serem realizadas no dia. É importante destacar que nem todos tinham acesso à internet, isso fez com que não conseguissem acompanhar a turma. Todos os meses a escola disponibilizava materiais para serem trabalhados em casa àqueles que não tinham acesso à internet; no entanto, essa ação não garantia que a aprendizagem acontecesse de maneira significativa.

Outra questão é em relação ao planejamento das atividades: os professores buscavam atender a todos, mas, às vezes, não conseguiam contemplá-los; dessa forma, os educandos com deficiência foram os mais prejudicados, pois não conseguiam acompanhar, por um lado, porque os familiares não conseguiam ajudar, por outro, porque os professores não conseguiam adaptar as atividades. Essa situação, de acordo com o Guia COVID-19 (2020, p. 10), infelizmente, evidencia

[...] a invisibilidade ainda chocante que essa parcela da população enfrenta no Brasil, tanto na educação quanto em outros setores, apesar dos significativos avanços legislativos. Estudantes da Educação Especial parecem ocupar ainda o lugar de estudante de segunda categoria para a qual a educação é um favor, um mérito a ser conquistado.

Esses fatores demonstram o impacto que a pandemia causou em todos os educandos. E, nesta pesquisa destacamos o impacto na vida escolar do educando autista, tendo em vista a resposta da professora que optou não participar da entrevista por ter sido regente da turma apenas durante dois meses, e que mencionou que ao solicitar à sua mãe as atividades, ela simplesmente respondia que conversaria com a direção da escola para que ele reprovasse, porque não estava conseguindo ajudá-lo em casa e que ele não tinha aprendido nada com as aulas remotas. Essa dificuldade que identificamos mostra o efeito negativo que esse período deixou na vida desse educando.

Nos dias 07, 08 e 14 de março realizamos as entrevistas de maneira presencial, algumas na escola e outras na casa das participantes. As entrevistas duraram entre 15 e 20 minutos cada uma. Ao início de cada uma delas solicitamos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹¹, para que começássemos as entrevistas¹², que com a permissão de todas as participantes foram gravadas pelo aplicativo “gravador de voz” instalado no celular.

Para que seja possível uma aproximação maior das professoras, esclarecemos que utilizamos o gênero feminino, porque se trata de 05 (cinco) profissionais mulheres. Com isso, apresentamos um quadro com aspectos que consideramos importantes para que as identifiquemos e para conhecermos um pouco sobre cada uma delas.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa, turma, carga horária, faixa etária e cargo

Pseudônimo	Turma	Carga horária	Faixa etária	Cargo
P1	1º ano	30 horas	50 a 59 anos	Efetivo
P2	2º ano	30 horas	30 a 39 anos	Efetivo
P3	3º ano	30 horas	50 a 59 anos	Efetivo
P4	4º ano	40 horas	30 a 39 anos	Contrato
P5	5º ano	30 horas	30 a 39 anos	Efetivo

Fonte: Elaboração própria (2023).

¹¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE se encontra no apêndice B dessa dissertação.

¹² O roteiro de entrevista está presente no apêndice A dessa dissertação.

Levantamos os dados anteriores levando em consideração o ano em que compartilhavam suas vivências, em sala de aula, com o educando autista. Dessa forma, nos permitiu traçar o perfil profissional de cada uma das participantes, em que percebemos que a maioria trabalha com a carga horária de 30 horas semanais e são efetivas do município, enquanto que apenas uma é contrato e trabalhava por 40 horas semanais. Destaque para a faixa etária das professoras que variam entre 30 e 59 anos.

No quadro a seguir verificamos alguns dos dados como a primeira, a segunda e a terceira graduação bem como as universidades em que estudaram e as especializações de cada uma.

Quadro 3 - Graduação e pós-graduação das participantes

Participantes	1ª graduação e Universidade	2ª graduação e Universidade	3ª graduação e Universidade	Pós-graduação <i>Latu Sensu</i>
P1	Letras (1994) Centro Universitário de Brasília	Pedagogia (1998) Centro Universitário de Brasília	-	Administração Escolar (1999)
P2	Pedagogia (2010) Universidade Estadual de Goiás	-	-	Psicopedagogia Institucional (2011)
P3	Pedagogia (2012) Universidade Estadual de Goiás	-	-	Psicopedagogia institucional (2011)
P4	Português /Inglês (2014) Universidade Estadual de Goiás	Pedagogia (2017) Faculdade de Tecnologia Machado de Assis	-	Psicopedagogia: Educação Infantil e Anos Iniciais (2021) Ensino de leitura e produção textual (2022)
P5	Física (2009) Universidade Católica de Goiás	Matemática (2017) Universidade Paulista	Pedagogia (2018) Faculdade de Tecnologia Machado de Assis	Docência Universitária (2013) Neuropsicoedagogia e Educação Especial e Inclusiva (2022)

Fonte: Elaboração própria (2023).

É possível observar que as professoras, em sua maioria, possuem mais de uma graduação, ressaltando que uma delas possui três graduações na área da educação. Em relação às pós-graduações *latu sensu*, todas possuem, mas só uma delas tem uma relacionada à Educação Inclusiva, as outras são mais focadas na gestão escolar, leitura e escrita, e na

psicopedagogia. Vale destacar que nenhuma possui pós-graduação *stricto sensu* até o dado momento.

1.6 Estudo de caso: o educando autista

Escolhemos como estudo de caso um educando autista que vivenciou o ensino fundamental de primeira fase em uma escola da rede municipal de ensino do município de Damolândia, no estado de Goiás. Ao realizarmos essa escolha optamos por fazê-la a partir das experiências de cinco professoras que o acompanharam, em que buscamos vestígios sobre ações baseadas na inclusão e na Escuta Sensível.

Sendo assim, por estarmos falando sobre as experiências escolares de um educando autista, precisamos ressaltar sobre a incidência do Transtorno do Espectro Autista na região brasileira para que seja possível nos situarmos. No entanto, quando pesquisamos quantas pessoas autistas existem no país nos deparamos com uma estimativa realizada pela Organização Mundial da Saúde em que destacam a existência de cerca de 2 milhões de pessoas autistas entre a população de 200 milhões de pessoas, significando que 1% dos habitantes estão no espectro.

Pelo fato de não ser algo comprovado, foi criada no ano de 2019, a Lei 13.861/19, que define a obrigação do IBGE de, a partir do ano de vigência, incluir o autismo na mira das estatísticas, trazendo perguntas que permitam mapear quantas pessoas que estão no transtorno e quantas ainda não receberam o diagnóstico, mas têm suspeitas. Apesar de a lei ter sido sancionada e sua efetivação deveria ter acontecido no Censo de 2020, em razão da pandemia houve a necessidade de ser adiada para 2022. Dessa forma, até o momento, não temos a quantidade de pessoas autistas em nível nacional e estadual, o resultado pode ser divulgado entre 2023 e 2025.

Contudo, em Damolândia, por ser uma cidade com poucos habitantes, conseguimos fazer esse levantamento em relação aos educandos da rede municipal e estadual de ensino. Com isso, constatamos que, atualmente, existem 03 (três) crianças que possuem laudos, diagnosticadas no ano de 2022, e estão matriculadas na Educação Infantil, enquanto que apenas 01 (um) deles estuda no Ensino Fundamental, este que é nosso objeto de estudo nesse trabalho, sendo assim, somente ele esteve no Ensino Fundamental desde 2018 até atualmente. Dessa forma, contabilizamos 04 (quatro) educandos autistas possuindo laudo no município ao qual estamos realizando a pesquisa.

Podemos observar que de 2015, em que o educando autista desse estudo recebeu seu diagnóstico, até 2022, que apareceram os outros 03 (três) casos, contabilizando sete anos, em que não havia diagnóstico nenhum de pessoa autista no município de Damolândia. No entanto, esses casos, que apareceram recentemente tiveram seus diagnósticos de maneira bastante precoce. Esse fato pode ser resultado da difusão, cada vez maior, sobre o espectro pelo mundo inteiro, pois na época em que a primeira pessoa autista foi diagnosticada, foram as professoras da creche que tiveram a iniciativa de aconselhar a mãe pela procura de um profissional que investigasse sobre esse aspecto, apesar da mãe já ter percebido algo, essa postura foi o que realmente contribuiu para a busca por respostas em relação ao seu comportamento.

A procura de outra forma de tratamento para que a leitura não se apresentasse repetitiva buscamos uma alternativa, por acreditarmos no lema “Nada sobre nós, sem nós”, com o intuito de o educando autista se sentir parte da pesquisa, se tornou imprescindível que fosse perguntado como gostaria de ser chamado, no decorrer desse trabalho, e ele respondeu: “Eu quero ser chamado de Pedro, porque acho bonito”. Por essa razão, para identificar o educando autista utilizamos o pseudônimo *Pedro*.

Na seção seguinte, a Escuta Sensível é o ponto central de toda a discussão em que refletimos sobre a importância de estarmos abertos ao outro, sermos sensíveis ao que, na maioria das vezes, não está sendo dito, para que seja possível compreender esse outro em suas particularidades, ajudando-o a se desenvolver e nos transformar durante esse processo.

2 A ESCUTA SENSÍVEL E A PROPOSTA DE ENSINO

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2010, p. 119).

Assim como essa epígrafe, esta seção fala sobre o ato de escutar. Mas não é uma escuta com a intenção apenas de ouvir em que só se utiliza o órgão do sentido responsável pela audição. Não! Aqui tratamos de algo que vai além. Para isso utilizamos o termo Escuta Sensível, pois inferimos que a partir dela e com ela seja possível se abrir ao outro, não somente em relação ao aspecto auditivo e sim utilizando os cinco sentidos ou, para ser mais preciso, se dispondo do corpo inteiro, para compreender o outro em sua totalidade, em um ato que nos leva à compreensão de nós mesmos, objetivando uma relação mais humana, mais acolhedora e o desenvolvimento integral do ser humano.

Nesta seção apresentamos a Escuta Sensível, evidenciando os conceitos, as abordagens, o que a tem impedido de acontecer tanto na sociedade como nas instituições escolares, a possibilidade de aprender a realizá-la, sua aproximação em relação à empatia, à afetividade, à alteridade, à amorosidade e ao acolhimento. Discorreremos, ainda, sobre a sua importância na formação dos profissionais da educação para que aconteça da melhor forma a condução para a inclusão dos educando, destacando um ensino pautado nessa perspectiva, que leva em consideração a humanização das relações, ações e práticas educativas que desenvolvem o ser humano.

2.1 Escuta Sensível: entre conceitos e percursos

Em um mundo cada vez mais caótico, saber escutar o outro é uma forma de resistência, pois tudo o que nos circunda se apresenta com uma rapidez cada vez maior do que deveria e, nesse sentido, temos dias mais curtos e, conseqüentemente, menos tempo para realizar nossas funções. Ir um pouco mais devagar custa muito a cada um de nós pelo fato de a maioria se ver “preso” a um trabalho frenético e a informações aceleradas, que nos empurram para uma grande demanda que nos priva de momentos de experienciar o que, verdadeiramente, faz sentido na nossa vida.

Larossa (2002) traz reflexões sobre como somos induzidos a vivenciar os excessos de informação, de opinião, de falta de tempo e de trabalho que nos levam a distanciar das experiências, como a proporcionada pela Escuta Sensível. Sendo assim, o autor destaca quão importante é pararmos e aprendermos a ir mais devagar para que consigamos ser sujeitos de experiência, abertos às vivências, ao saber que ela pode nos oferecer, ao parar, olhar e escutar minuciosamente. Dessa maneira, ressaltamos que para isso precisamos de uma

[...] interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (...) cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2002, p. 24).

Como são inevitáveis as relações humanas, busquemos ao menos que elas sejam de qualidade. Faour (2009, p. 103), evidencia que “escutar é um grande desafio. Um desafio que nos fazemos diariamente. Porque escutar, por mais que associemos ao outro, é um ato ligado a si mesmo”. Escutar é uma atitude que precisa partir de nós, somos nós os responsáveis pelo querer e, conseqüentemente, pelo construir de mecanismos que nos permitam parar e escutar o outro. E não pode acontecer de maneira forçada, precisa ser uma ação que aconteça de dentro para fora, é uma busca por conhecer o outro em suas particularidades; ou seja, é “conhecer as várias faces de uma pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação” (Cerqueira; Sousa, 2011, p. 17).

Para que ocorra essa aproximação devemos “colocar á disposição do outro em um processo de acolhimento (...) sair de si mesmo para pré-ocupar com o outro” (Carvalho, 2017, p. 53-54). Para que essa pré-ocupação para com o outro seja possível, é necessário que eduquemos nossos sentidos para que eles nos levem a vivenciar as sutilezas do mundo ao qual estamos inseridos; ou melhor, experienciar as miudezas que passam despercebidas, dessa forma estaríamos nos construindo como seres humanos que realizam uma prática humanizadora, favorecendo espaços em que prevaleçam práticas solidárias, criando ambientes em que haja a disponibilidade de estar com o outro, pelo singelo gesto de escutar, realizando uma ação diferente, mas capaz de propiciar a sensação prazerosa do acolhimento (Carvalho, 2017). Ainda conforme essa autora:

No processo da escuta sensível há uma troca mútua, entre quem fala e quem escuta. A escuta não é passiva, ela é dialógica. À medida que se escuta as necessidades do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao

conhecemos o outro, aprendemos a nos conhecer também (Carvalho, 2017, p. 55).

Entende-se que a escuta é dialógica e, reconhecendo sua importância, Freire (2018, p.109) menciona que “o diálogo é uma exigência existencial”. É por meio dessa interação que a pessoa se reconhece ao reconhecer o outro, possibilitando a solidariedade, a reflexão e a ação no mundo a ser transformado e humanizado. Desse modo, o diálogo não pode ser resumido ao simples ato de depositar e impor perspectivas de uma pessoa à outra, ou tornar-se apenas uma troca de ideias sem um maior aprofundamento, pois carrega em si uma grande oportunidade de crescimento tanto individual como coletivo.

Ao compreendermos essa questão, esse exercício nos leva a descobrir nossa própria maneira de escutar, por meio de nossos estilos, levando em consideração nossas qualidades e limitações. De maneira geral, aprendemos quais são as ações que levam à escuta, mas, muitas vezes não são consideradas, como - nossas histórias, nosso jeito de levar a vida. E, podemos (e deveríamos) encontrar uma forma particular de escutar os outros, de maneira autêntica. De acordo com Dunker e Thebas (2019, p. 21) “é por essa regra e por esse motivo que a escuta começa pela escuta de si”.

Dunker e Thebas (2019, p.19) acreditam que “escutar com qualidade é algo que se aprende. Depende de alguma técnica e exercício, mas também, e principalmente, de abertura e experimentação”. Compartilhando da mesma perspectiva, Carvalho (2017) diz ser possível realizar um treinamento para se desenvolver a habilidade de escutar, a partir de atitudes muito simples que podem colaborar na melhora da escuta, bem como nas relações pessoais e profissionais. Para tanto, a autora cita exemplos de como realizar esse “aperfeiçoamento”, um deles é ouvir “a voz das pessoas que são importantes para você, não só as palavras, mas os sons produzidos e as emoções que elas carregam” (Carvalho, 2017, p. 48). Nesses momentos conseguimos prestar mais atenção nos detalhes e assim compreender o que se passa, levando a organizar os mecanismos necessários para saber agir diante do que foi falado ou expresso.

Diante das considerações sobre esse escutar, ressaltamos que durante as entrevistas, conseguimos escutar, das entrevistadas, além do que as palavras poderiam expressar. Destacamos a professora do 1º ano, que ao falar do desconforto que foi receber o educando autista na sala, percebemos uma expressão de angústia, em que o rosto se apresentava com medo. Mas, quando questionada em relação à experiência que ser professora de um educando autista teria lhe proporcionado, destacamos aqui essa fala: “a gente sempre vivia algo diferente, posso dizer que com o *Pedro* nunca foi a mesma coisa” (P1, março, 2023). Nesse

momento da entrevista seus olhos brilhavam, um singelo sorriso apareceu e o olhar ficou distante como quando se recorda do que foi vivenciado. O momento exigiu uma escuta atenta e sem julgamento, em que apresentamos uma postura de acolhimento a tudo que era dito, como a professora em questão relatou durante a conversa ao dizer “você me deixou à vontade, me fez lembrar coisas que eu já havia me esquecido. Obrigada por isso!” (P1, março, 2023).

A sugestão de Carvalho (2017) sobre treinar a habilidade de escutar nos leva a olhar para o outro de maneira amorosa e repleta de acolhimento, em que prevalece a aceitação e se deixa de lado o julgamento e as interpretações equivocadas. No entanto, essa capacidade de escutar está se perdendo. Com o mundo cada vez mais individualista, as relações entre as pessoas estão sendo aniquiladas e quando acontecem se passam, na maioria das vezes, no espaço virtual no qual não há a necessidade de atenção para com os detalhes, é só conectar e desconectar quando achar necessário. Para que ocorra esse resgate das relações de afeto, de confiança, de troca, precisamos da escuta.

Outro aspecto que devemos levar em consideração é em relação à diferença entre escutar e ouvir. Apesar de associarmos ambas as palavras como possuidoras do mesmo significado e serem apresentadas em dicionários como sinônimas, elas apresentam diferenças significativas e de grande relevância. Iniciamos essa diferenciação pelo termo ouvir que, segundo Figueiredo (2010, p. 1445) é “perceber pelo sentido do ouvido. Entender o som ou a palavra de; escutar”. E, a partir do que é exposto, conseguimos observar que ouvir se refere à utilização da audição se restringido apenas a ouvir as palavras, se apresentando como uma “faculdade sensorial e passiva” (Dunker; Thebas, 2019, p. 44), em que capta apenas os sons.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, escutar é “dar atenção. Tornar-se atento para ouvir” (Figueiredo, 2010, p.779). Aqui, verificamos que a ação de escutar vai além da limitação de apenas ouvir, é se atentar ao que é dito, buscando a compreensão de cada palavra. Para Carvalho (2017, p. 47) escutar é “uma ação ativa, pois necessita de foco, ou seja, uma atenção direcionada para aquilo que ouve”, mas não se limita apenas à fala, exigindo também o perceber daquilo que está oculto nas entranhas do ser falante, captando suas sensações, seus comportamentos, seu humor até mesmo seu silêncio para que seja compreendido em sua completude.

Nesse sentido, entendemos que ao escutar também se ouve, mas quem ouve, inevitavelmente, nem sempre escuta, pois quando não se dá a devida atenção à fala emitida, essa não ação faz com que o receptor não realize a assimilação da mensagem, fazendo com que a fala não tenha sentido para que seja, realmente, compreendida, refletida e assim armazenada na memória. Assim, “escutar exige receptividade” (Dunker; Thebas, 2019, p. 44).

Apesar das distrações que o mundo atual nos apresenta a escuta que integra o ato não apenas de ouvir, mas também o de ver e o de sentir precisa de abertura, entrega ao outro. Por essa razão, destacamos o quão essencial é o ato de escutar.

A finalidade em trazer a diferenciação entre o ouvir e o escutar, é de mencionar que enquanto o primeiro leva o apreender e compreender de vozes e sons, a segunda abrange esse apreender e compreender as expectativas e sentidos, a partir das posturas, gesticulações, atitudes e expressões que são apresentadas (Carvalho, 2017). Ao entender a diferença entre escutar e ouvir somos capazes de considerar que a beleza da vida não está no volume, mas sim na frequência sonora e nas expressões manifestadas, tornando possível essa diferenciação se estivermos realmente prestando atenção.

Ao compreendermos o que é escutar é necessário, também, apreendermos o que, neste trabalho, se entende por sensível. Esse termo está relacionado às sensações, que nada mais são do que informações que os sentidos recebem do que é externo ao corpo, por essa razão admite-se que o corpo todo se apresenta como lugar de conhecimento, e não apenas os cinco sentidos. Com isso nossa sensibilidade com o outro não pode ser separada em partes, pois a diversidade de sensações constitui um todo (Carvalho, 2017).

Na sala de aula o exercício da Escuta Sensível é fundamental no processo de conhecimento da identidade de cada educando, sobretudo do educando autista que, na maioria das vezes, não consegue se comunicar por meio da fala, mas sim por expressões que lhes são singulares e precisa de uma atenção especial para serem reconhecidas, sendo esse o fim da escuta ir além do que a fala pode manifestar.

A Escuta Sensível a partir de Barbier (2002) se apresenta como um movimento que se apoia na empatia, que é “a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, para que possamos dessa forma nos imaginar naquela situação pela qual ele passa, e assim, nos aproximarmos mais dele” (Cerqueira; Sousa, 2011, p. 22-23). Em outras palavras, seria um processo que consiste em percorrer o universo interior da pessoa e se sentir pertencente a ela, significa ter sensibilidade a todo o momento para perceber os sentimentos expressos ou não, buscando compreender suas atitudes, sempre se colocando no lugar do outro. Desta forma, a sensibilidade, além de sentir através de todo o corpo, se mostra carregada por uma “empatia generalizada” em relação a tudo e a todos (Carvalho, 2017).

Ao escutarmos sensivelmente precisamos, também, silenciar nossas emoções para que se realize o movimento de “ouvir-ver-sentir” o outro, termo citado por Ceccim e Carvalho (1997, p. 31). Quando estamos falando sobre esse silenciar não estamos nos referindo à anulação de nós mesmos para que o outro exista, pelo contrário, a verdadeira escuta não nos

diminui, em nada. E, complementando esse entendimento, Paulo Freire (2010, p. 120) destaca que “pelo contrário é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”.

Assim, o ‘escutador’ que se entrega à fala do outro, sem amarras ou preconceitos fala também sobre seu posicionamento sem que isso cause estranheza no diálogo, pois a escuta não se apresenta de maneira autoritária. Por essa e outras razões que podemos observar a quantidade de qualidades que a pessoa que escuta verdadeiramente precisa ter, bem como as que vão surgindo a partir dessa prática democrática (Freire, 2010).

Vale destacar a experiência de escuta vivenciada por Faour (2009), em que a autora menciona que as pessoas ficam tão à vontade que se esquecem de sua presença e essa sua postura de neutralidade consciente a deixa em um lugar de privilégio, em que está presente, mas ao mesmo tempo não está, a permitindo ter uma escuta, uma visão e um sentido mais focados, pontuais e participativos quando está se relacionando com o outro.

O silêncio também é uma maneira de expressão e, conseqüentemente, é necessária sua compreensão. A linguagem silenciosa faz parte das ações subjetivas das pessoas e, dessa forma, entendemos que somos formados por características tanto objetivas, que são expressas de maneira mais clara, como subjetivas que se apresentam de forma camuflada, silenciosa, ou seja, “a objetividade é mais facilmente identificada, reconhecida; já a subjetividade tem traços mais “tímidos”, ocultos, que necessitam de maior sensibilidade para que possam ser descobertas” (Cerqueira; Sousa, 2011, p. 18).

Precisamos reconhecer que as pessoas sempre serão divididas entre o silêncio e a palavra. E, sob esse pressuposto, acreditamos que a partir da escuta é possível adentrar e apreender os significados do que é dito e não dito. Para que essa escuta aconteça, verdadeiramente, os ouvidos são fundamentais, mas além deles é necessário que ocorra o silenciar da alma, para identificar o que não foi dito em palavras e sim expressado por gestos ou de outras maneiras (Barbier, 2002). A Escuta Sensível não se limita ao que é falado, mas procura se embrenhar no mais íntimo, aonde se encontra a subjetividade, para captar as nuances que caracterizam nossa singularidade para que assim seja possível a compreensão em sua totalidade.

Quem escuta precisa sentir as esferas afetivas, imaginárias e cognitivas para que seja possível a compreensão interior, das ações, dos comportamentos, da organização das ideias e dos valores. Sendo assim, “pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (Barbier, 2002, p. 02). A

Escuta Sensível aceita, de maneira incondicional, o outro, levando em consideração suas eficiências e também deficiências, bem como sua simplicidade e complexidade.

O conceito de alteridade por Reis (2021) se aproxima muito dessa perspectiva, em que, dentre os pontos de vista apresentados, a autora menciona que além de compreender a sua definição se faz imprescindível que a compreendamos em sua prática. Com isso, entendemos que a alteridade é o ato de se colocar no lugar do outro, o considerando, o valorizando e o identificando por meio de uma relação dialógica, ou melhor, é

[...] transcender nosso modelo colonizador, que tende a classificar as pessoas tomando como ponto de partida a cultura hegemônica (...) superar a visão egocêntrica para pensar no outro como possibilidade de construir e estabelecer uma convivência mais harmoniosa e mais saudável do ponto de vista ético e humano (Reis, 2021, p. 24).

Escutar sensivelmente pressupõe compreender a pessoa como um todo, isto é, em sua totalidade, levando em consideração sua condição de ser complexo¹³. Essa complexidade que, segundo Morin (2000), abrange os variados elementos que integram seu contexto, ou seja, as diversas partes que formam o todo que o constitui; e, sendo assim, se faz necessário se atentar a cada uma dessas partes para que se consiga apreender o todo.

Morin (2000, p. 55) menciona que, para que ocorra essa apreensão é necessário “compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Isso significa que é imprescindível reconhecer que somos únicos, singulares, em meio à diversidade de pessoas, mas que ao mesmo tempo somos múltiplos, pois é na unidade que encontramos variadas influências que nos formam.

Essa é uma tarefa difícil porque fomos (e ainda somos) ensinados a conhecer de maneira fragmentada, separada e isolada; estudamos algumas partes de um todo, sem que ocorra o contemplar, o visualizar desse todo. Contudo, quando nos referimos à Escuta Sensível parece incoerente fragmentar a pessoa em partes isoladas, pois para que seja possível escutá-la é preciso reconhecer suas particularidades para que assim compreendamos a totalidade do seu ser. Com isso, o outro deve “ser pensado em todas as suas necessidades específicas. Ele precisa ser visto, escutado, sentido, para que dessa forma fique mais próximo a sua compreensão” (Cerqueira; Sousa, 2011, p. 26).

¹³ *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2000, p. 38).

O maior e mais urgente desafio da atualidade é realizar a Escuta Sensível com o outro que aparece no contexto da diferença como é o caso das pessoas com deficiência, em que, na maioria das vezes não sabemos como fazer isso, pois se soubéssemos não estariam vivenciando uma espécie de segregação camuflada e a tão injusta desigualdade social.

Diante dessa realidade, Dunker e Thebas (2019) mencionam que

[...] mais do que nunca, aqui a escuta deve contar com a possibilidade de desapossamento de si e dobrar-se a recolher não só o que o outro diz, mas a forma como o outro quer e precisa ser reconhecido. Quanto mais o traço (...) aparece como um conjunto de antecipações que formamos sobre o outro, logo de convicções e suposições, menos somos efetivamente capazes de escutar aquele que está diante de nós, com seu sofrimento singular, com sua história única, que é também expressão de um coletivo. Mas essa expressão ou representação deve emergir a partir do outro e não ser pré-codificada a partir da gramática de reconhecimento estabelecida por quem escuta (Dunker; Thebas, 2019, p. 168).

É uma tarefa difícil compreender o outro a partir de sua fala, de suas expressões, levando em consideração suas particularidades, sua totalidade e seu contexto, sem que nossas interpretações pessoais falem mais alto, ou melhor, influenciem na nossa compreensão. Mas, essa prática é necessária para que consigamos respeitá-los e reconhecê-los em sua singularidade buscando percorrer por caminhos que ainda são desconhecidos.

A Escuta Sensível é um termo pouco utilizado no cotidiano, especialmente no âmbito educacional. Possivelmente, por essa razão, quando apresentamos essas duas palavras em um mesmo contexto comumente as pessoas não sabem do que se trata. E, ao compreendermos sua prática percebemos que é uma ação imprescindível e sua constância necessária em todos os espaços.

2.2 O processo de ensino pautado na Escuta Sensível como prática acolhedora

As mudanças que a sociedade contemporânea tem vivenciado constantemente refletem no processo de ensino, evidenciando o quanto é imprescindível reinventar a educação; mas, para que essa modificação aconteça é preciso que se crie um novo parâmetro para se direcionar. No contexto educacional atual, a Escuta Sensível pode colaborar com essa transformação, por apresentar características indispensáveis ao desenvolvimento do ser humano, pautadas na dinâmica de conhecer o outro e aprender a se conhecer.

O professor tem grande influência no processo de ensino dos educandos, sendo assim, tanto a formação como a prática pedagógica que realiza precisa ser direcionada e organizada

para o desenvolvimento de aspectos existenciais e não apenas técnicos. E, entendemos que as práticas educacionais deveriam buscar o desenvolvimento integral do ser humano levando à formação de sujeitos mais autônomos e com uma ampla visão de mundo, conseguindo transformar sua realidade e atuar de maneira competente, comprometida, criativa, reflexiva e crítica.

Diante dessa necessidade questionamos: como exigir essas ações dos professores tendo em vista que, na maioria das vezes, eles não foram formados para realizá-las? Como cobrar isso daqueles que não são reconhecidos, nem valorizados, que trabalham em condições precárias e com salários que não condizem com o trabalho realizado? Essas perguntas nos levam a refletir como a formação dos professores precisa ser colocada em questão, ou seja, em debates frequentes, principalmente, por profissionais que realizam a prática pedagógica, pois são eles que vivenciam e sabem o que falta e o que precisa melhorar.

Infelizmente, vemos uma permanente desvalorização e o não reconhecimento do trabalho dos professores, em uma sociedade que desconsidera como eles são essenciais para que se construa uma educação mais humana e, conseqüentemente, uma sociedade mais digna. Acerca desse processo, Gadotti (2003, p. 15) menciona que “enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar”.

É nítida a necessidade de ressignificar a profissão docente; mas, como fazer isso se a docência ainda se encontra impregnada por uma concepção de mundo arraigada por fragmentação, reducionismo e limitação, que foi (e ainda é) a base da educação? De acordo com Carvalho (2017) se o professor tiver uma formação sólida - tanto em relação à prática quanto no que se refere à fundamentação teórica -; e se ambas se desenvolverem de maneira dialética, podem viabilizar um trabalho mais autônomo por meio do qual ocorra a compreensão dos principais objetivos da educação em uma escola democrática. Dessa maneira, conforme essa autora, seria possível a construção de um saber/fazer pedagógico e uma preparação condizente capaz de guiar o ensino conforme as exigências e os contextos apresentados pelos educandos.

Portanto, necessário se faz a prática atrelada à teoria, uma identidade profissional que se constrói no contexto social, político e histórico em que o professor está inserido. Na formação de professores é fundamental valorizar os saberes da experiência, e assim, a cada nova experiência há a oportunidade de uma reflexão em relação à prática docente. O conjunto das diversas experiências, mediante conexão teórica, traz uma contribuição significativa para a formação da identidade profissional do professor (Carvalho, 2017, p. 32-33).

Os professores, com frequência, desenvolvem seu trabalho de forma automática, sem refletirem sobre o que estão fazendo, sem questionarem as razões pelas quais estão realizando determinada prática pedagógica, deixando de experienciar verdadeiramente, a dinâmica da sala de aula. Freire (2009) evidencia a necessidade de pensar a prática. Para o autor, ao desvelar a nossa prática a partir dos conhecimentos advindos da ciência e da filosofia vamos redirecionando o trabalho e nos aprimorando. Dessa forma,

[...] é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real (...) para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 2009, p.109).

Diante dessas considerações, é importante destacar que não é tarefa simples identificar a teoria e transpô-la para a prática de forma mecânica; ou seja, não há teoria que seja identificada como uma receita de como se deve desenvolver esse ou aquele conhecimento. Longe disso, almejamos um contexto de práxis, em que a prática e a teoria estão em constante diálogo, um enriquecendo o outro, um complementando o outro, realizando uma troca na qual ambos são importantes e necessários nas instituições de ensino. Sendo assim,

[...] essa ideia de que é possível formar uma educadora praticamente ensinando-lhe (...) a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria, é cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta (Freire, 2009, p.111).

Em relação ao currículo organizado para a formação de professores, observamos que predomina os referenciais teóricos, dando pouco, ou quase nenhum destaque às práticas educacionais. E, dessa forma, entendemos que a parte curricular que deveria ser ampla em relação às possibilidades de experiências e ao desenvolvimento de habilidades para a atuação nas escolas e em salas de aula, é reduzida, acontecendo, em sua maioria, nas disciplinas de estágio supervisionado.

Por essa razão, é importante repensar a matriz curricular da formação de professores e na qualidade dos cursos que os formam, admitindo-se que todo profissional precisa de formação permanente/continuada por meio de especialização, cursos de extensão ou cursos disponibilizados pela própria escola. “Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada” (Gadotti, 2003, p.22).

A formação continuada do professor precisa ser construída sob a concepção de - refletir, pesquisar, descobrir, agir, organizar, fundamentar, rever e produzir teorias -, não se fundamentando em aprendizagem a partir de técnicas prontas, e/ou, em um 'passo a passo' de como fazer. Nessa perspectiva, Freire (2009, p. 116) destaca que a formação permanente precisa se iniciar com “a reflexão crítica sobre a prática, funda-se exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria”.

Estudiosos e pesquisadores da educação como Maturana (2002), Alves (2008), Freire (1987; 2009; 2010), Cerqueira (2011) e Carvalho (2017) discorrem sobre a importância da formação de professores pautada em uma didática afetiva, em que o objetivo é levar os professores a se aproximarem dos educandos de maneira mais afetiva, amorosa e acolhedora, para que seja possível direcioná-lo ao autoconhecimento, em que seja considerado o respeito às suas características particulares.

Uma nova pedagogia se faz imprescindível em que o propósito seja, a partir de uma visão global, conduzir uma ação local, relacionando “saber e ser, conhecimento e amor, ação e contemplação” (Carvalho, 2017, p. 35). Sob essa perspectiva, Freire (2010, p. 144) menciona que lidamos “com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, (...) recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência”.

No âmbito educacional, ao falarmos sobre afetividade e amorosidade, geralmente o assunto é percebido sob uma visão romântica ou que não condiz com a realidade do contexto escolar; contudo, a afetividade se apresenta na experiência do acolher, do agir com empatia, com cuidado e compreensão, tanto de si mesmo como dos outros e do conhecimento (Carvalho, 2017). Para Freire (2010, p. 141) “significa essa abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”.

Em relação à amorosidade, Alves (2008, p. 120) esclarece que a partir dela ocorre o transcender das hierarquias, quebrando paradigmas por meio dos quais é possível ser despertada e desenvolvida dentro de cada ser humano “pondo-a a serviço da vida humana e do planeta”. Maturana (2002, p. 19) complementa, destacando que “o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. Em Freire (2018, p. 111) encontramos que “o amor é compromisso com os homens (...) o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”.

Essas perspectivas se aproximam, consideravelmente, do que acreditamos serem aspectos de uma prática fundamentada na inclusão, em que há a busca por ações pedagógicas

que rompam com os paradigmas tradicionais da educação, que acolham a diversidade, não igualando todos e sim se comprometendo e lhes oferecendo possibilidades para construir saberes de acordo com as singularidades de cada um. Isso, segundo Mantoan (2003, p. 16), se refere a uma “organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os educandos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

Para que essa construção ocorra é preciso formar professores mais sensíveis para que essa prática direcione suas atitudes no contexto educacional. No entanto, em nossa pesquisa, durante as entrevistas, observamos o contrário. Conforme a participante P1 (março, 2023): “eu penso e acredito muito que a inclusão, ela é necessária apesar de ainda estar a passos lentos na nossa instituição (...) a gente teve alguns retrocessos e agora tem o apoio, a gente está conseguindo manter um apoio para cada aluno que necessite”.

A partir dessa fala, notamos que há um entendimento de que o ato de incluir é função apenas do professor de apoio. Aparentemente, não são todos os educandos que precisam ser incluídos, apenas os que necessitam desse professor de apoio. Essa visão não leva em consideração a diversidade que existe na sala de aula, nem a importância do professor regente em incluir a todos percebendo e valorizando suas singularidades. Dessas observações parte a necessidade de uma formação por meio da qual sejam desenvolvidos:

[...] aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas (Gadotti, 2003, p. 25).

Segundo Pletsch (2009), o maior desafio em relação aos cursos de formação para professores, na atualidade, é construir conhecimentos que desencadeiem novas ações e levem à compreensão das situações complexas de ensino, para que consigam realizar de forma responsável o papel de ensinar e aprender na, para e com a diversidade. Dessa forma, é importante a elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas a práticas mais inclusivas, que seja possível a adequação da formação às novas imposições da educação e assim determinar habilidades necessárias aos professores a partir do contexto ao qual estão inseridos.

Para que essa formação aconteça da forma como acreditamos, somente a criação de políticas públicas não é suficiente. Podemos observar isso na fala das entrevistadas, em que, ao serem questionadas sobre a formação para a inclusão, a participante P2 (março, 2023), relata que “Vira e mexe a gente está fazendo um cursinho, para aquelas horas atividades,

né?!”. De acordo com Mantoan (2003, p. 42), “grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado”. As considerações da autora e da entrevistada mostram que a maioria dos profissionais realiza a formação com o intuito apenas da progressão ao final de dois anos, como prevê o PPP de Damolândia, não considerando a importância que esses cursos têm para sua teoria/prática dentro da sala de aula com seus educandos. Sendo assim, observamos que as formações, que a maioria dos professores realizam, de forma geral,

[...] não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Pletsch, 2009, p. 150).

Em consonância com considerações de Pletsch (2009) podemos identificar a fala da participante P5 (março, 2023) “procurei por uma pós-graduação que tivesse o tema inclusão, apesar de falar pouco, achei interessante, mas bem superficial, esperava mais”. É possível percebermos, desse modo, que é preciso escolher formações que somam significativamente e não apenas para se ter um certificado. Conforme Mantoan (2003, p. 41) é imprescindível não nos descuidarmos das formações e devemos “estar atentos ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos”.

Nesse sentido, além de identificarmos o tipo de conteúdo que está sendo ministrado, Carvalho (2017) menciona a importância de procurarmos por formações pautadas na sensibilização dos professores, para que consigam escutar seus educandos e os compreendam em sua totalidade. Para isso, ressalta uma formação com base em aulas de psicologia, com especialistas em orientação psicológica, com o objetivo de “desenvolver a autoconfiança e autoestima, o respeito por si mesmos, que percebam, sintam e aceitem o valor pessoal e dos outros” (Carvalho, 2017, p. 36).

É fundamental que os professores compreendam que certificados não definem nenhum profissional e que os cursos precisam ser repensados, constantemente, para que colaborem, efetivamente, tanto na vida pessoal como profissional de todos os envolvidos nessa dinâmica. O professor precisa reconhecer que sua profissão tem uma responsabilidade social e que os conhecimentos estão interligados com o mundo que também são trazidos pelos educandos para dentro da sala de aula. Por essa razão insistimos para que os professores sejam mais sensíveis e consigam realizar um diálogo pertinente entre a razão e a emoção.

A escuta sensível do professor é um canal de direcionamento para uma aprendizagem voltada para a formação integral do ser; percebida e compreendida por intermédio de diferentes olhares, em diversos espaços da vida, e um deles é o espaço escolar (Carvalho, 2017, p. 22).

Por meio da Escuta Sensível há a possibilidade de guiar o desenvolvimento dos educandos, com o propósito de ampliação da visão de mundo, das suas emoções e conhecimentos, levando-os à construção de um percurso de vida mais responsável, equilibrado e com grandes realizações. Para isso, precisamos de uma prática contínua que busque reconhecer o outro em suas particularidades para que seja possível a compreensão da totalidade do ser.

Essa é uma das apostas a serem “experimentadas” com todos os educandos, pois oportunizam aos seres humanos convivências mais dinâmicas, participativas, inclusivas e religadoras. Essa prática leva à exigência de permanente formação, observação para com o educando, reavaliação de métodos e atitudes pedagógicas, assim como daquilo que se entende sobre valores, princípios e conhecimentos. Ou seja, exige um exercício de alteridade que, segundo Reis (2021, p. 23) se configura em um ato de “experienciar e reconhecer no processo de inclusão a plenitude para avançarmos, de forma consciente e reflexiva, para outras possibilidades de enxergar que no outro eu me realizo, me identifico e me completo em um contínuo fazer e refazer”.

Ao defendermos que o professor deve ter uma formação para a Escuta Sensível na educação, apontamos sobre a necessidade de uma formação integral do ser humano. Uma formação que objetive a reintegração do ser humano à percepção do todo, bem como à vivência da totalidade. Sendo assim, se apresenta oposta à fragmentação tanto dos saberes como dos seres humanos. “Por isso, a necessidade de formar professores capazes de transmitir valores, cuidar e acolher. Quem acolhe leva em consideração a necessidade do outro. Quem acolhe respeita as características de cada um” (Carvalho, 2017, p.54).

De acordo com Freire (2010, p. 113), “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele”. Esse autor nos leva à reflexão sobre o que seria esse processo de ensino fundamentado na escuta, a qual percebemos que não é realizada de maneira pacífica, mas sim dialógica, em que há uma constante troca e procura da formação integral dos educandos e dos educadores.

Nesse sentido, as relações verticais não deveriam existir nas instituições de ensino, esse posicionamento faria com que ocorresse a superação da contradição entre educando e educador, em que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é

educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (Freire, 2018, p. 95-96). Isso significa que o professor precisa estar constantemente se refazendo tanto no momento em que se prepara para dar suas aulas, bem como por meio do diálogo com seus educandos, possibilitando o refletir e desvelar da realidade que os circunda.

Cerqueira e Souza (2011) complementam ao dizerem que:

[...] a escuta é um processo fundamental nas relações interpessoais. Ela propicia uma maior aproximação destes sujeitos que se relacionam. A escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta é uma das pontes que permitem a aproximação dos sujeitos, que estabelece a confiança para as relações interpessoais entre quem fala para ser escutado e quem se permite escutar (Cerqueira; Souza, 2011, p. 20).

A prática que enfatizamos nesta pesquisa é democrática e apresenta uma atuação contrária às práticas pautadas no autoritarismo, porque parte de uma relação horizontal e não vertical, em que o diálogo¹⁴ e o respeito se fazem presentes, constantemente. Entendemos, portanto, que “a educação autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2018, p. 116); ou seja, ocorre a comunicação com os educandos, não para eles ou sobre eles de maneira impositiva, doutrinadora, buscando a adaptação a uma realidade intocável. Longe disso, quando falamos sobre o diálogo com os educandos estamos nos referindo que a partir da escuta de suas dúvidas, desafios, esperanças e desesperanças surgem significativos temas que serão o alicerce de todo o conteúdo programático da educação (Freire, 2018).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui (Freire, 2018, p. 120).

Por essa razão muitos professores falam e não são compreendidos, porque não levam em consideração o contexto concreto dos educandos com quem estão falando. Sendo assim, para que ocorra uma comunicação verdadeira entre eles é necessário que o professor conheça

¹⁴ E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 107).

as condições de cada um e reconheça como se constituem. É por meio da realidade que se encontra os assuntos a serem trabalhados na educação.

Reconhecemos que o diálogo parte não somente dos conteúdos que precisam ser ensinados, mas também da escuta acerca das vivências, percepções e inquietações trazidas por cada um dos educandos. Sob esse princípio, a relação ocorre de maneira empática e o professor consegue reconhecer a importância de uma sala de aula em que há a prevalência de um ambiente acolhedor, aberto e livre (Freire, 2009).

Partindo para uma perspectiva prática, destacamos Souza (2016) quando discorre sobre como consegue realizar essa escuta e o que aprendeu a partir dessa ação, ao dizer que,

[...] fui descobrindo, ao conversar com as crianças, que o mundo pode ser visto de muitas e diferentes maneiras. Porém, para alcançar essa revelação, foi preciso aprender a escutar com atenção tudo o que elas diziam à minha volta, e, desde esse momento, comecei a me esforçar para enxergar o mundo a partir do ângulo de visão que elas me ofereciam, com suas palavras, seus gestos e seus silêncios (Souza, 2016, p. 14).

Por meio dessa fala percebemos que a escuta somente se apresenta quando nos atentamos ao outro e nos mostramos abertos às diferentes maneiras de ser e estar no mundo, acolhendo as particularidades do outro, suas verdades, suas diferenças, seus desejos e suas vivências. O professor que se dispõe a escutar não pode apenas querer saber como é o educando, mas deve, principalmente, continuar a relação, ampliando a percepção e a sensibilidade para com ele, em um contínuo movimento. A prática docente é isso: é viva e repleta de experiências concretas que demandam do professor certas habilidades que envolvem o conhecimento, a flexibilidade e o enfrentamento dos desafios, ou seja, é uma constante construção e desconstrução de ações e práticas educativas.

Para a realização do ato de escutar todos os aspectos mencionados anteriormente são imprescindíveis, por isso a importância de pensar sobre eles, apesar de reconhecermos, que vão se constituindo a partir de nós, em nossa prática, das escolhas que fazemos. Em consonância com Freire (2009, p. 120), é necessário reconhecer que se não tivermos algumas qualidades como “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça”, não conseguiremos realizar uma escuta legítima.

Por isso, a Escuta Sensível que defendemos nesse trabalho se apresenta como uma “presença mediativa” na qual o profissional que realiza essa mediação se encontra em estado

constante de vigilância, de atenção redobrada, ou seja, oposto à dispersão, à passividade, em que a escuta se mostra como “uma escuta-ação espontânea (...). A ação é completamente imediata e se adapta perfeitamente ao evento” (Cerqueira, 2006, p.37). Diferente do que se pode pensar, a escuta não se finda em si, não é apenas escutar, é também agir a partir do que se escuta; portanto, escutar sensivelmente permite responder de maneira pertinente por meio de uma atitude harmoniosa e justa.

Diante dessa perspectiva, o professor precisa devolver, de forma organizada, estruturada e com riqueza de detalhes, as informações que lhes foram entregues pelos educandos de maneira desorganizada e descontextualizada (Freire, 2018). Esse trabalho não pode ser considerado fácil, pois exige do professor uma mediação entre os conhecimentos dos educandos e o conteúdo programático da educação.

Além disso, Carvalho (2017, p. 40) menciona que “o professor tem a função de ser o condutor do processo ensino e aprendizagem, mas, é essencial que ele adquira a sensibilidade e a sabedoria da espera, ao compreender no aluno o seu limite e aquilo que ele necessita em sua formação”. Ao conseguir criar condições favoráveis para que ocorra a formação para a autenticidade, o ensino para o sensível leva o educando ao autoconhecimento, à busca permanente por aprender, desenvolvendo capacidades para a resolução de problemas de maneira criativa e, ainda, ajuda a lidar com mudanças.

Entendemos que cada instituição de ensino possui suas características e necessidades, entretanto é imprescindível que ocorra a sensibilização e a capacitação dos profissionais para que aconteçam ações e práticas que despertem a humanização nas relações e favoreçam o desenvolvimento dos seres humanos, em que seja levada em consideração a valorização do outro, o estar com ele, bem como o ato de escutar com a intenção de propiciar o acolhimento.

Na próxima seção apresentamos alguns aspectos referentes ao Transtorno do Espectro Autista, contemplando sua maior incidência na atualidade, seu histórico, as características, passando pelo DSM-5 e o CID, o laudo e as percepções das professoras sobre o educando autista pesquisado. Ainda nesta seção discutimos sobre a luta das pessoas com deficiências pelos seus direitos, as conquistas em relação às instituições de ensino- especial e regular- e a influência das legislações, destacando como os modelos médico e social se apresentam nesse processo.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca (Freire, 2010, p. 142).

A abertura dessa seção é feita por meio de uma epígrafe que representa, claramente, como foi sua composição: em cada parágrafo houve uma busca aprofundada, realizando um processo que consistiu em compreender sobre o mundo do educando autista e, simultaneamente, ir tecendo, ou melhor, construindo o conhecimento. Esse movimento nos levou a grandes reflexões que partiram do diagnóstico passando pela luta das pessoas com deficiência até chegar ao espaço escolar, admitindo-se que a caminhada realizada se mostrou arraigada por uma aprendizagem bastante significativa que se apresentou, igualmente e por muitas vezes, até mais relevante do que a concretização do encontrado.

A partir das pesquisas percebemos que há décadas vários estudos sobre o autismo são realizados pela ciência, no entanto ainda existem muitas divergências no que referem às questões que remetem à sua possível causa e surgimento e as características que o definem. Por esse motivo não era um assunto difundido entre todos, se restringindo a poucos médicos, alguns profissionais da saúde e pais que se surpreendiam com o diagnóstico, não sendo de conhecimento dos profissionais da educação.

Por se tratar de um tema rodeado por incertezas, poucas pessoas conheciam a existência desse transtorno; mas, atualmente, é retratado com frequência em desenhos, filmes e séries de sucesso. Desse modo, percebemos a abrangência que tem tomado, e, embora seja cada vez mais conhecido, o autismo ainda surpreende por se manifestar de diferentes maneiras e por não apresentar vestígios em relação à aparência física de quem é pessoa autista.

Outro aspecto abordado por Szabo (2005, p. 21) é o fato da palavra autismo significar, em grego: “em si mesmo”. Por isso, ainda se acredita que, de uma forma geral, todos são retraídos, escondidos dentro de si. Reconhecemos que dependendo do nível em que está esse comportamento pode perdurar por toda vida, mas essa questão não deve ser generalizada, pois algumas pessoas autistas apresentam esse comportamento apenas quando crianças e, à medida que vão crescendo, se tornam mais sociáveis.

O aumento do número de diagnósticos bem como a precocidade com que eles são realizados só refletem o reconhecimento das principais características que o autismo apresenta, por parte de uma quantidade cada vez maior de pessoas. Consequentemente, “é por

isto que o autismo passou mundialmente de um fenômeno aparentemente raro para um muito mais comum do que se pensava” (Mello, 2005, p. 12).

A partir dessa breve explanação sobre o reconhecimento cada vez maior sobre o autismo, destacamos aspectos importantes para que o tema seja apreendido. Para tanto, partimos das descrições que foram se apresentando no decorrer do tempo, passando pelo diagnóstico e sua influência, bem como suas possíveis causas e as características que são comuns às pessoas autistas, fazendo aproximações com *Pedro*, ressaltando que reconhecemos a perspectiva de que não são todos que apresentam as mesmas peculiaridades.

Na sequência discorreremos sobre a luta das pessoas com deficiência em busca da concretização dos seus direitos, os avanços na área da educação em relação às instituições especiais e regulares, assim como as legislações que colaboraram para isso e o levantamento de questões referentes ao modelo médico e o modelo social da deficiência.

3.1 TEA: definições, historicidade, características e diagnóstico

O autismo teve sua primeira definição em 1911, criada “por Bleuler¹⁵ (...) para indicar a atitude que consiste na absorção do indivíduo em si mesmo, com a conseqüente perda de qualquer interesse pelas coisas e pelos outros” (Abbagnano, 2007, p. 470). Em outras palavras, à época “referia-se à tendência do esquizofrênico de “ensimesmar-se”, tornando-se alheio ao mundo social - fechando-se em seu mundo” (Sousa, 2021, p.191).

Observamos que, mesmo depois de mais de um século, essa concepção ainda é utilizada em relação ao comportamento das pessoas autistas, haja vista que há uma crença de que estão sempre alienados do mundo que o circunda. Durante esse período, como se tratava apenas de uma das características de pessoas com esquizofrenia, seu aprofundamento não se apresentava de grande importância.

A descrição que foi realmente utilizada para o autismo, aconteceu em 1943, pelo médico austríaco, doutor Kanner, em seu memorável artigo intitulado - Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Esse artigo reúne onze casos. O primeiro caso descrito, Donald T., chegou ao seu consultório em 1938, através de cartas escritas pelo pai que, em seguida o levou para ser examinado. A partir de então, Kanner começou a identificar traços parecidos em outras crianças nos anos seguintes (Grandin; Panek, 2015). As descrições apresentadas em

¹⁵ A primeira pessoa a utilizá-la foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 159).

seu trabalho mencionavam características comportamentais em comum, que eram definidas por:

[...] perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008, p. 296).

Os aspectos comportamentais e de socialização são os mais mencionados no decorrer do trabalho de Kanner, o que é possível de serem observados na citação anterior. Outros fatores destacados são em relação à aparência física que se apresenta “normal”, ou seja, sem traços físicos que permitam caracterizar uma pessoa autista (como, por exemplo, pessoas com síndrome de Down), bem como a predominância de acometer mais os homens.

Hans Asperger¹⁶, em 1944, também austríaco formado em medicina, a partir de uma proposta de estudo em que definia um distúrbio escreveu o artigo - Psicopatologia Autística da Infância -, que segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) descrevia como um transtorno rigoroso relacionado ao convívio em sociedade, afetava bastante a fala, ocasionava desordem na motricidade e percebia-se prevalência em homens. Assim como Kanner, Asperger também fez a descrição de históricos clínicos que se fundamentavam na história da família, em fatores comportamentais e físicos, nos resultados de testes de inteligência e, principalmente, em questões relacionadas à educação.

Os dois estudos tiveram repercussão no mundo inteiro, contudo as ideias de Kanner foram, velozmente, espalhadas pela comunidade científica. Acredita-se que isso ocorreu pelo fato de ser escrita em uma língua universal que é o inglês. A obra de Asperger demorou mais para ser amplamente conhecida por ter sido escrita em uma língua de difícil acesso como é o alemão, mas apesar disso também é reconhecido como um dos percursores, juntamente com Kanner, da identificação do autismo (Mello, 2007).

Atualmente, o autismo é intitulado como Transtorno do Espectro Autista – TEA, mas esse conceito não se apresenta de maneira fechada, ou melhor, segundo Goes (2021, p. 11) “há uma diversidade de manifestações do que hoje é considerado como transtorno do espectro autista, com diferentes perspectivas a respeito, tanto de uma possível etiologia, quanto das

¹⁶ Apesar de muitos aplaudirem as descobertas realizadas por Asperger em relação às diferenças encontradas em crianças, existe o outro lado da história, em que os documentos revelam que o mesmo médico que lutava pela melhoria de algumas crianças as resgatando do extermínio nazista, é também quem participou do sistema de assassinato infantil em múltiplos níveis, enviando muitas das crianças, que por ele eram diagnosticadas para a instituição de Spiegelgrund, onde eram mortas (Sheffer, 2019). Evidenciamos essa questão para destacar que apesar de mencionarmos o nome de Asperger em nossas discussões, não concordamos com sua postura de retirar da sociedade aqueles que considerava não ter condições para interagir/socializar.

suas características, comorbidades, diagnósticos [...]”. Dessa forma, essa diversidade apresentada leva a certa dificuldade em uma conceituação precisa.

O Transtorno do Espectro Autista é definido pelo Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5 como uma “fusão de transtorno autista (autismo), transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento” (APA, 2014, p. 42). O DSM-5 foi a última versão apresentada, no ano de 2014; e, no que se refere à classificação do autismo, essa edição apresenta como um dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”¹⁷ com o nome “transtorno do espectro autista” apresentando os seguintes critérios para o diagnóstico:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (...) B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (...) C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (APA, 2014, p.50-51).

De acordo com esses critérios se torna possível, segundo a DSM 5 (2014), o diagnóstico. No entanto, vale ressaltar que essas características podem se modificar com o “desenvolvimento podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo” (APA, 2014, p.31-32). Por essa razão, é mencionada a importância de ter o diagnóstico nos primeiros anos de vida, porque depois de algum tempo fica difícil concluir a diagnose pelo fato de algumas características se esconderem com o passar dos anos.

O DSM-5 (2014) traz especificidades relacionadas à gravidade que podem ser utilizadas para a descrição do sintoma atual, para o qual considera-se que a gravidade pode

¹⁷ São um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014, p. 31).

“variando de acordo com o contexto ou oscilando com o tempo” (APA, 2014, p. 51). Um ponto importante a ser destacado é o aspecto referente à gravidade que pode aumentar ou diminuir dependendo do ambiente em que se encontra, não se limitando ao modelo médico, tomando como referência o modelo social¹⁸.

Os níveis de suporte variam em 1, 2 ou 3¹⁹, como no quadro a seguir, em que é apresentado qual suporte a pessoa autista necessita naquele momento em que está acontecendo a avaliação. Para tanto, o quadro será exposto logo abaixo:

Quadro 4: Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA, 2014, p. 52.

Como é possível observar é apresentado o nível de dependência causado pelo autismo à pessoa. De acordo com Liberalesso (2020) estão classificados no nível 1, também conhecido

¹⁸ Será mais bem detalhado na próxima seção 3.2 As instituições de ensino: do modelo médico ao modelo social.

¹⁹ Vale mencionar que no CID 11 não será utilizado esses níveis, mas sim especificadores da presença ou da fala funcional e deficiência intelectual.

como nível leve, pessoas que precisam de apoio eventual e os déficits na comunicação social apresenta poucos efeitos nas relações interpessoais. Nesse nível se encontram pessoas com pouco interesse em interações rotineiras, tendo dificuldade para começar a interação e/ou continuá-la de maneira satisfatória, demonstrando tentativas falhas em fazer novas amizades. Podem apresentar inflexibilidade cognitiva e obstáculos relacionados à organização e planejamento.

Classificados no nível 2 (moderado) estão pessoas que apresentam déficits severos nas habilidades de comunicação, tanto verbal como não-verbal, assim mesmo com algum tipo de apoio ou acompanhamento, as deficiências são evidentes e significativas, comprometendo consideravelmente as relações interpessoais. A procura por novas amizades apresenta comprometimento por falta de planejamento comportamental. A fala expressiva se mostra simplificada e para que se faça compreender é difícil. Costuma falar sobre assuntos breves que só têm sentido para eles, e, frequentemente, a comunicação não verbal não consegue manter relações interpessoais. A inflexibilidade cognitiva é grande e compromete as relações (Liberalesso, 2020).

No nível 3, segundo Liberalesso (2020), - nível severo - são identificadas pessoas com comprometimento muito grave na comunicação verbal e não verbal, nas quais as implicações levam a um grande prejuízo e, às vezes, até a incapacidade de que ocorra ou de que se mantenha interações sociais interpessoais. É bastante rara a iniciativa ou a procura por contato social, este que se mostra reduzido ou nem acontece, responder aos outros se apresenta de maneira limitada ou inexistente. São pessoas com considerável limitação tanto da fala expressiva como de compreensão, demonstrando incapacidade de lidar com mudanças de rotina. “Os comportamentos restritivos e repetitivos reduzem suas possibilidades e oportunidades de iniciar e manter relacionamentos interpessoais de modo sustentado ou duradouro” (Liberalesso, 2020, p. 25).

Ao observarmos os laudos médicos do educando autista *Pedro*, realizados nos anos de 2017 e 2021, conseguimos perceber certa mudança a começar pela forma com que nomeia a condição do educando. O relatório médico de 2017 traz como diagnóstico “paciente com Transtorno do Espectro Autístico”. Por meio desse primeiro diagnóstico podemos identificar que se trata do Transtorno do Espectro Autista.

Esse mesmo médico, no relatório de 2021 em conformidade com o quadro 4 (APA, 2014), menciona que *Pedro* é um paciente “[...] com quadro de Déficit de interação social e

comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos e restritivos caracterizando Transtorno do Espectro Autista”²⁰.

A partir do exposto anteriormente, percebemos que esse diagnóstico apresenta aspectos do DSM-5. É importante destacar que no laudo o médico não indica o nível e o suporte que o educando autista precisa; e, diante disso, inferimos que não são mencionados porque podem variar dependendo do lugar em que ele se encontra. No entanto, a partir das falas das entrevistadas é possível depreender que *Pedro* se encontra no nível 1, apresentando características leves do autismo.

Outra questão que observamos é em relação à mudança do educando autista a partir do desenvolvimento: em 2017, se orienta acompanhamento para que seja possível a melhora na socialização; e, em 2021, o mesmo médico menciona a melhora desse aspecto, sendo necessário foco em outras questões. Essa mudança também é nítida nas falas das professoras. De acordo com a participante P1 (março, 2023), *Pedro* “tinha dificuldade em se relacionar com os colegas, a forma de expressar carinho era de forma agressiva, como, por exemplo, puxão de cabelo”. Após três anos a participante P5 (março, 2023) relata que, ao final do ano letivo “ele estava se socializando até de fora, no recreio com os alunos, fazendo amarelinha, chamando os meninos para brincar, o professor para brincar (...). Não tinha nada daquilo que os outros professores falavam, provavelmente ele amadureceu”.

Dessa forma, notamos que o tempo entre o 1º ano e o 5º ano do Ensino Fundamental de primeira fase, levou ao desenvolvimento em relação à socialização, que é um dos aspectos mencionados no diagnóstico dado ao educando autista, em que o neuropediatra redige “paciente com melhora da interação, comunicação e socialização”. Esse fator demonstra que podem ocorrer mudanças dentro do diagnóstico o que pressupõe que não é algo estático por apresentar modificações significativas, como mencionado anteriormente.

Essa observação faz com que ocorra a desmistificação da ideia que “autistas não se socializam, não se comunicam, não demonstram nem gostam de receber afeto, enfim, que viveriam no *autós* (centrados em si mesmos)” (Freitas, 2022, p. 75). Isso mostra que são fatores que dependem do ambiente, da idade e do tratamento realizado. Grandin e Panek (2015) vão além, ao evidenciarem que a maioria dos diagnósticos enfatiza apenas a socialização, esquecendo-se de um dos principais aspectos que é a questão sensorial, sobre a qual “os estudiosos do autismo querem resolver os problemas causadores de mais danos, mas

²⁰ Retirado do laudo médico de *Pedro*.

acho que não percebem o quanto a sensibilidade sensorial pode ser prejudicial” (Grandin; Panek, 2015, p. 84).

Apesar de no laudo médico apenas mencionar sobre o comportamento repetitivo e restritivo, não se aprofunda o que se manifesta nesse seguimento, pois existem quatro pontos que poderiam ser destacados no laudo como é o caso do “4. hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente” (APA, 2014, p. 50). E, que de acordo com a fala das professoras é uma das características apresentadas pelo educando autista.

A questão sensorial faz com que as pessoas autistas não consigam permanecer em determinados lugares, por isso são rotulados como não sociáveis, como é o caso de *Pedro*. A participante P1 relatou que “*Pedro* não podia ver alguém encher balão que começava a chorar e querer sair da sala, a própria turma quando ele estava agitado, fazia silêncio ou cantava alguma coisa bem calma para ele se acalmar [...]” (P1, março, 2023). Esse relato mostra a importância de levar em consideração a totalidade da pessoa. Nesse caso, a profissional percebeu que a reação do educando autista era uma questão sensorial, e conseguiu, junto com a turma, encontrar a melhor forma de acolhê-lo.

Em relação ao conceito *espectro*, segundo o DSM-5 (2014) é utilizado pelo fato de as manifestações do transtorno variarem “muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*” (APA, 2014, p. 53). Além disso, abarca uma variedade de comportamentos e sintomas no interior de um mesmo grupo de critérios de diagnósticos, o que é resultado de uma mistura de muitos transtornos e esse fator provoca a invisibilidade da diversidade, ou seja, camufla as diferenças existentes entre os fenômenos distintos, dando a falsa ilusão de que apresentam as mesmas características

Ao ser apresentado no DSM-5, o transtorno do espectro autista é descrito como transtorno do Neurodesenvolvimento; o que leva à compreensão de que o autismo é um transtorno de “causa orgânica”, por esse motivo passa a ser compreendido como um transtorno em que as causas devem ser “genéticas com associações ambientais” (Goes, 2021, p. 14). Essa percepção é afirmada por profissionais especializados, em que trazem estudos na área da psicologia, que têm como objetivo explicar as causas. Conforme Miranda (2021, p. 19) a causa e o aumento do número de casos “são influenciados, pela predisposição genética e fatores ambientais. Essas condições ocorrem em janelas de tempo relevantes para o desenvolvimento do cérebro, períodos perinatal, pré-natal e pós-natal”.

Apesar de existirem estudos, como os de Miranda (2021), sobre a influência da genética e de fatores ambientais que levam à incidência do autismo, essa percepção não se apresenta consensual no campo científico, mas tem se espalhado entre os sistemas de saúde tanto públicos como privados, bem como pelas indústrias de medicamentos, como um conceito único e fechado sobre o autismo.

Voltando-se para o diagnóstico, esse é realizado com base no Código Internacional de Doenças – CID, em sua décima²¹ e décima primeira edição juntamente com o DSM-5. Desse modo, o profissional a realiza por meio da “observação clínica e de dados fornecidos pelos pais ou responsáveis, por anamnese e com a utilização de instrumentos de rastreamento, visto que não existem marcadores biológicos que definam o quadro” (Mattos, 2019, p.88). Mais precisamente, de acordo com Sousa (2021),

O diagnóstico do autismo é feito por análise clínica, com a observação do paciente, coleta de informações, aplicação de escalas com dados relatados pelos pais ou responsáveis, que reportam essas informações desde os primeiros dias de vida da criança, além de exames, questionários e protocolos padronizados de observação do comportamento (Sousa, 2021, p. 190).

No caso de *Pedro*, após todo esse processo para chegar ao diagnóstico, o educando recebeu o CID F 84.0, que de acordo com o CID-10 se refere ao,

Autismo Infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade) (CID-10, 1993, p. 48 – grifo do documento).

Não é nossa intenção criticar as classificações de maneira negativa, sabemos da importância que possuem para o diagnóstico e tratamento das pessoas autistas, mas, conforme Grandin e Panek (2015, p. 118) “pode causar muitos danos. Para algumas pessoas, o rótulo pode se tornar o que as define. Pode facilmente levar ao que denomino uma mentalidade deficiente”. Ou seja, as pessoas diagnosticadas podem pensar apenas nos aspectos que esse

²¹ De acordo com a OMS, a substituição da CID-10 para a CID-11 deve durar de 2 (dois) a 3 (três) anos, podendo aplicar um tempo maior em locais em que exista déficit tecnológico ou de logística (Almeida, 2020).

transtorno as limita, como, por exemplo, não conseguir um emprego por causa de sua condição ou serem julgadas pelas pessoas que a cercam ou, ainda, dificultar o tratamento.

O que consideramos importante destacar é a necessidade de não diminuir o diagnóstico do autismo a um “tamanho único”, pois existem muitas características que o definem. Reiteramos que o rastreamento para o TEA tem a recomendação de ser realizado entre 18 e 24 meses de vida, ressaltando que muitos indícios podem aparecer antes. Com isso, “bebês e crianças encaminhados precocemente para serviços especializados podem ser diagnosticados e iniciar o tratamento necessário o mais cedo possível, com impacto muito significativo no prognóstico” (Gadia; Castro; Riesgo, 2021, p. 56).

Dessa forma, o que podemos afirmar é que não há uma conclusão definitiva sobre o que é o autismo, o que parece cada vez mais claro é que não se trata de uma causa e/ou característica única, mas com várias ligações. Enfim, essa é uma esfera controversa pelo fato de que nas diferentes áreas de conhecimento que buscam explicá-lo, ainda existem muitas questões em aberto. Compartilhamos a percepção de Grandin e Panek (2015, p. 28) ao mencionarem que “de algum modo, nosso conhecimento sobre ele aumentou muito desde a década de 1940. Mas, por outro lado, estamos tão confusos como antes”.

Precisamos reconhecer a necessidade de os sintomas serem pensados individualmente, assim seria possível pensar e realizar a diagnose e o tratamento a partir de cada paciente; e, conforme Grandin e Panek (2015, p.129) “Você é diferente e por causa desta forma particular de diferença para nós este é o caminho mais provável para levar você ao resultado que queremos que tenha”. Desta forma, seria uma realidade para todas as pessoas autistas, sendo pensados e estudados a partir da multiplicidade existente em sua individualidade, traçando caminhos que consigam levá-las a sua melhor versão.

3.2 As instituições de ensino: do modelo médico ao modelo social

A educação de pessoas com algum tipo de deficiência, historicamente, esteve mais próxima aos estudos realizados pela área da saúde do que pelo campo pedagógico. Diante desse cenário, observamos instituições segregadas do sistema de ensino regular com a justificativa de que esses educandos não conseguiriam aprender juntamente com os ditos “normais”, mas sim por meio de condições específicas e intervenções pontuais pensadas a partir do diagnóstico ou quadro clínico. Dessa forma, o que diferenciaria a escola especial da escola comum seria o acompanhamento de um médico ou de uma equipe de profissionais,

juntamente a uma gama de metodologias, recursos e atividades pedagógicas voltadas para o grau de capacidade avaliada

A educação inclusiva que hoje conhecemos fundamentada na perspectiva de que todos devem estudar juntos nas escolas regulares em que o sistema de ensino precisa oferecer atendimento a toda diversidade humana é uma visão bastante atual. Somente em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, as definições de escola e sistema de ensino inclusivo surgem como políticas públicas a serem defendidas no mundo inteiro, arraigada pelo compromisso de planejar e implementar programas educacionais focados nas necessidades de cada educando, colocando-os no centro do processo educativo, vislumbrando que a escola sendo inclusiva a sociedade também seria.

Por meio o documento referente à Declaração de Salamanca é reafirmado o

[...] compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1998, p.02).

Nesse documento, que possui como perspectiva a educação para todos, entende-se que as crianças devem conviver e estudar juntas, na mesma instituição de ensino, independente das características que possuem, podendo ser elas sociais, culturais, étnicas, ou ter relação com a linguagem, deficiência e/ou a dificuldade de aprendizagem. Sob a perspectiva desse documento, parte-se da hipótese de que aprender na diversidade colabora com o desenvolvimento humano.

De acordo com Freitas (2022, p. 16) “esse benefício por vezes é questionado quando se trata do público com deficiência intelectual, múltipla ou com transtorno global do desenvolvimento”. Percebemos, diante das considerações dessa autora, que a Declaração de Salamanca deixa brechas demonstrando que a escola especial pode ser uma opção, ou seja, subentende-se que ela pode substituir a escola regular, ao dizer que deveriam admitir “todas as crianças nas escolas comuns, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (UNESCO, 1998, p. 02).

Outro ponto a ser ressaltado é a metodologia adotada nas escolas especiais em relação às pessoas com deficiência, que, em sua maioria, se fundamentam na ideia de que se tem a necessidade de serem tratadas “como uma criança que precisa de controle e de uma espécie de tutor das ações” (Padilha, 2007, p. 107). Isto porque, são “vistas” como crianças, as atividades

pedagógicas a elas apresentadas se fundamentam na proposta adotada pela educação infantil, utilizando uma perspectiva mecanicista em que prevalece a imitação e a repetição, essa postura compromete o sistema neurológico e cognitivo, dificultando os avanços no desenvolvimento. Outra função que as instituições especiais tinham era de “concertar” os déficits das pessoas, buscando reabilitá-los para que fossem mais bem adaptados à sociedade, ou seja, observamos a prevalência do modelo médico nesse espaço (Freitas, 2022).

Quando mencionamos o modelo médico partimos da perspectiva tratada por Lanna Júnior (2010) em que as pessoas com deficiência são consideradas “pacientes” e o “problema”, o “defeito” ou o “anormal”, que seria o desvio da “normalidade”, era uma atribuição apenas dele. Com isso, as limitações da deficiência deveriam ser superadas por intermédio de profissionais da saúde, que trabalhavam em prol de um “esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade” (Lanna Júnior, 2010, p. 14), fundamentando em uma visão exclusivamente patológica da deficiência. Esse modelo não leva em consideração a diversidade, fazendo com que as pessoas sejam excluídas e sofram as consequências de não serem “normais”.

Mas o que se entende por normal? É preciso normalizar todas as pessoas? E a diferença? Em que lugar ela fica? Skliar (2006) critica essa ideia de normalização ao destacar a obsessão, cada vez maior, pelo “anormal”, em que se vigia cada falha, descreve, com detalhes, traços da normalidade, desconfiando de toda e qualquer deficiência, como se ela fosse um problema a ser resolvido ou ainda selecionando qual deficiência pode estar presente na escola especial e/ou na escola regular. Reconhecemos que o que deveria ser colocado em questão é a normalidade e não a diferença, porque é esta primeira que impõe, de maneira violenta, a “única identidade possível” (Skliar, 2006, p. 19), a identidade que acreditam ser a “normal”, mas é visível que somos seres humanos únicos e por essa razão somos diferentes uns dos outros.

Ao nos referirmos ao que é diferente, como uma construção social, podemos destacar a fala de uma das professoras entrevistadas, ao responder como se sentiu com a chegada de um educando autista em sua sala de aula, para que a partir daí seja possível observarmos como essa visão foi construída e está impregnada nas pessoas em particular e na sociedade no geral.

No primeiro momento, como os professores falavam muita coisa, que ele não acostumava rápido com os professores, dava muito trabalho, queria só ficar saindo da sala de aula, sem conhecer ele, porque eu nunca tive contato com ele, eu fiquei com medo. Até pensei assim gente, mas o menino estudava de manhã e vai estudar comigo agora a tarde?! Nossa Senhora! Gente do céu! Será que vou dar conta?! Porque eu não entendia o que eu

tinha que fazer, o que eu deveria fazer para ele não ficar zangado dentro da sala de aula, para não prejudicar tanto ele, como os alunos, os outros alunos que estavam na sala. Eu fiquei bem preocupada! (P5, março, 2023).

Essa professora, mesmo sem conhecê-lo, construiu um pré-conceito, ou seja, um conceito sem ao menos conhecê-lo pessoalmente, o identificando inicialmente, como um educando diferente do que ele realmente era, fazendo isso por meio das falas de pessoas que conviveram com ele a algum tempo atrás. Essa maneira de enxergar o educando autista se aproxima do capacitismo²², que conforme Marchesan e Carpenedo (2021, p. 51), diz respeito a uma forma de “alusão a uma opinião desfavorável sobre a pessoa com deficiência, uma opinião prévia, muitas vezes, baseada no imaginário acerca da pessoa com deficiência, no qual esta é vista como alguém sem capacidade de ter autonomia e independência”.

Ter uma visão pré-concebida é se limitar ao não conhecido. Essa perspectiva se constituiu sócio historicamente por ideias fundamentadas em um emaranhado de preconceitos, que se alastraram por toda a sociedade e acabaram por atingir a maioria das pessoas com deficiência. Trata-se de um entendimento por meio do qual se considera que essas pessoas possuem limitações que as incapacitam em todas as esferas de suas vidas, fazendo com que as suas eficiências sejam camufladas por um discurso excludente (Marchesan; Carpenedo 2021).

Nessa mesma perspectiva, Skliar (2006, p. 23) diz que os ditos diferentes são construídos, inventados, ou seja, são reflexos de um longo processo, chamado pelo autor de “diferencialismo” que se configura como “categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas”. Entendendo que apesar de sermos diferentes, existem mecanismos que fazem com que algumas pessoas, por possuírem algumas diferenças que fogem à “regra”, sejam mais diferentes ainda.

Não obstante, por meio do que foi discorrido pela participante P5, precisamos mencionar que “a diferença é um sinal do imprevisível, que nos faz pensar no devir, nos remete ao acontecimento” (Skliar, 2006, p. 21). E, foi esse o processo que, inicialmente, a professora realizou ao pensar no que poderia acontecer com a vinda de *Pedro* à sua sala. No entanto, no decorrer de sua fala percebemos que conseguiu tirar suas próprias conclusões sobre ele, sem que os rótulos anteriores o definissem, ao dizer que depois do “primeiro contato, vi um aluno, assim como os outros, que precisava de uma atenção maior, um tempo

²² Capacitismo é uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa possui ou não. No caso da pessoa com deficiência, o imaginário traz à tona que essas pessoas não são capazes simplesmente por terem uma deficiência (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 51).

maior para se desenvolver, mas isso a gente foi adaptando aos poucos e tudo que tinha ouvido não aconteceu na minha sala” (P5, março, 2023).

O que percebemos é que ainda predomina o modelo médico, em que o foco está, em sua maioria, nas limitações das pessoas com deficiência, não levando em consideração as eficiências que elas possuem, criando barreiras em “relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas” (Lanna Júnior, 2010, p. 14). Todos esses empecilhos dificultam com que ocorra a participação, o desenvolvimento, enfim, o usufruir dos direitos humanos que possuem, mas, na maioria das vezes, não lhes são permitidos vivenciar.

Ao mencionarmos os direitos humanos relacionados às pessoas com deficiência, buscamos na história, as lutas travadas por esses indivíduos. De acordo com Lanna Júnior (2010), as iniciativas se deram desde o período Imperial, quando surgiram os institutos para a educação de cegos e surdos no Rio de Janeiro, a Associação Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e centros de reabilitação física que, apesar de não terem autonomia suficiente para comandar suas próprias vidas, esse momento foi marcado pela associação e organização de movimentos com o objetivo de lutar pelos seus direitos, dentre eles o de decidirem sobre suas próprias vidas. Nesses espaços partilhavam suas experiências e se apoiavam mutuamente, assim surgiu o movimento político das pessoas com deficiência, em meio à redemocratização brasileira ocorrida depois da ditadura militar.

Entre caminhos e estratégias o movimento foi se fortalecendo politicamente, até que a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, instituiu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizando uma espécie de estímulo para as pessoas com deficiência. Em 1988, a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil possibilitou a participação popular. Esse foi um ótimo pretexto para participarem ativamente dos debates com o intuito de defenderem seus direitos e serem lembrados nas páginas da constituição.

Foram muitas as conquistas obtidas pelas pessoas com deficiência durante a década de 1980, em que mais do que o reconhecimento dos direitos, conquistaram sua inserção na estrutura do Estado. Após esse período foram criados órgãos que representavam os seus desejos, dentre eles destacam a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), esses que existem até os dias atuais (Lanna Júnior, 2010).

No século XXI ocorreu a participação do movimento na convenção da ONU acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência em que foi firmada a perspectiva do lema “Nada

sobre nós sem nós” demonstrando que a busca pela autonomia, pelo direito de escolherem, de terem uma vida independente, não serem discriminados e o reconhecimento de suas particularidades foram alcançadas. Essa nova perspectiva apresentava uma reflexão na qual “do modelo médico passamos ao campo dos Direitos Humanos, políticos, civis, econômicos, sociais, culturais e ambientais, na construção de uma sociedade para todos” (Lanna Júnior, 2010, p. 107).

Como é possível observar estamos caminhando, mesmo que a passos lentos, de uma visão de caridade para uma de entendimento maior em relação à igualdade de oportunidades, bem como serem reconhecidos, em igualdade com os demais cidadãos, dando destaque a ambientes sem barreiras.

A partir do exposto, percebemos uma incansável luta para que as pessoas com deficiência não sejam percebidas por meio do modelo médico, em que a causa se mostra apenas vinculada à deficiência da pessoa, não levando em consideração as estruturas sociais que levam à desigualdade e as desvantagens sofridas por elas, que seria o modelo social, em que a deficiência está vinculada aos aspectos sociais.

Assim, “os teóricos do modelo social sugeriam que os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocavam ou reforçavam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou os deficientes” (Diniz, 2003, p. 02). A partir dessa concepção, observamos a importância de acabar com as barreiras, pois a deficiência vai aumentar ou diminuir dependendo da forma com que a sociedade está estruturada, ou seja, se apresentada em uma perspectiva excludente levará à exclusão, se for inclusiva, conseqüentemente, a inclusão acontecerá.

Apesar das conquistas apresentadas em prol dos direitos humanos a serem comuns a todos, em relação ao sistema de ensino, percebemos que as mudanças começaram a acontecer a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069/90. O artigo 55 desse documento estabelece que pais e responsáveis devem matricular seus filhos na escola regular. Essa lei, bem como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram a criação da Política Nacional de Educação Especial (1994) que orienta a “integração instrucional” e discorre sobre o acesso à escola regular àqueles que conseguissem, no mesmo ritmo dos “normais”, acompanharem e desenvolverem as atividades planejadas. Esse discurso não colaborou em relação à valorização das diferenças, trazendo aspectos que dão ênfase à homogeneidade e não a heterogeneidade, permanecendo a escola especial como o espaço mais adequado para as pessoas com deficiência (Brasil, 2007).

Por meio da LDB (1996) notamos um avanço no Art. 59 ao ser assegurado aos educandos com necessidades educacionais, em seu primeiro inciso, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” e que seja, preferencialmente, realizado o atendimento na rede regular pública de ensino.

Em 24 de dezembro de 2012, a Lei nº 12.764 foi sancionada instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Sendo assim, o TEA passou a ser reconhecido como deficiência e as pessoas que possuem esse transtorno começaram a ter todos os direitos reconhecidos. Essa foi a maior conquista em relação à legislação para as pessoas autistas, sua leitura é obrigatória para a defesa e preservação desses direitos. Em seguida, destacamos alguns aspectos a serem contemplados:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - à proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde (...).

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado, (Brasil, 2012).

Vale destacar que cada pessoa dentro do espectro precisa ser tratada de forma singular, pois além das características que lhes são comuns, existem as características que podem se apresentar em relação aos aspectos sensoriais, a outras deficiências que podem estar associadas aos comportamentos que variam de pessoa para pessoa. Dessa forma, entende-se o porquê da necessidade de acompanhante especializado em sala de aula e sua determinação legal. Ainda a mesma lei, em seu art. 7º prevê a punição com multa de 03 a 20 salários mínimos ao gestor ou a autoridade competente que recusar a matrícula de uma pessoa autista ou a quem apresente qualquer outra deficiência.

A LDB, em 2013, sofreu uma nova reformulação em seu artigo 59, em que observamos que a proposta anterior passou a abranger os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Nesse documento, percebemos que o educando autista é amparado por lei. Apesar disso, é nítido que esse público ainda se

apresenta restrito, uma vez que outras especificidades não foram, legalmente, contempladas, nacionalmente, mas, como evidenciamos, estão conquistando espaço pouco a pouco.

Embora existam leis que amparam o atendimento nos estabelecimentos da rede regular de ensino, há uma questão que precisa ser levantada: a escola regular é suficiente em relação ao proporcionar mecanismos que levem ao desenvolvimento integral dos educandos com deficiência? No que se refere a esse questionamento, Freitas (2022) responde que:

[...] percebemos assistência insuficiente das escolas comuns aos educandos “especiais”, principalmente àqueles com TEA (...) para estes, a multiplicidade de recursos e atendimentos se faz necessária (inclusive para o desenvolvimento qualitativo pedagógico) e que essa necessidade na maioria das vezes só é alcançada (...) em uma instituição especializada (Freitas, 2022, p. 25).

Conseguimos observar esses levantamentos nas falas das professoras entrevistadas em que, em sua maioria, acreditam que o apoio que as escolas precisam oferecer se vincula à disciplina do educando ou a disponibilidade de um professor de apoio para auxiliá-lo. Dessa forma,

[...] de início, não tínhamos a professora de apoio, depois chegou a professora de apoio, mas a instituição me deu todo o amparo necessário que precisava no momento, quando eu não dava conta, assim, quando a situação estava muito descontrolada, me dava um apoio, me deram sugestões (P1, março, 2023).

O que a escola é capaz de oferecer é muito pouco em relação à amplitude que os educandos com deficiência necessitam, como é o caso do educando autista desse estudo. De acordo com a fala das professoras, sua mãe precisou buscar instituições que o ajudassem a se desenvolver melhor porque a escola sozinha não tinha subsídios para isso. Dentre as atividades realizadas pode-se destacar a equoterapia e a oficina de música que são recursos da terapia ocupacional que são ofertadas por uma instituição da rede estadual de ensino no município vizinho, ou seja, a família percebeu a necessidade de se deslocarem de uma cidade a outra para que o desenvolvimento do educando autista aconteça verdadeiramente. De acordo com Dalla Déa (2020, p. 48),

[...] a escola inclusiva é um desafio que a escola comum não tem conseguido ultrapassar sozinha, os professores sentem a falta do conhecimento que ficou acumulado nas escolas especiais e ao mesmo tempo faltam políticas públicas que aproximem a escola inclusiva da escola especial. O trabalho colaborativo entre escola especial e escola inclusiva certamente traria

diversos benefícios para a educação inclusiva e garantiria o direito dos estudantes com deficiência.

Ressaltamos a relevância do trabalho colaborativo entre as duas instituições tendo em vista que, juntas, não desprezam “a importância dos saberes da Saúde para o campo pedagógico e vive-versa” (Freitas, 2022, p. 24). Dessa forma, conseguem reduzir a lacuna que as distanciam e ambas conseguem ajudar, de maneira significativa, no desenvolvimento dos educandos com deficiência.

Um ponto a ser destacado é que, em 2020 houve um significativo avanço, a Lei nº 13.977/2020 – Lei Romeu Mion que alterou a Lei nº 12.764/2012, anteriormente citada, criando a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista (CIPTA), que busca assegurar a atenção total, prioridade e rápido atendimento aos serviços privados e públicos, principalmente, à saúde, educação e assistência social. Sua validade é de 05 (cinco) anos, em que precisa ser atualizado, constantemente, os dados, recebendo o mesmo número para facilitar na contagem das pessoas autistas no Brasil.

Apesar da existência de diversificadas leis que autorizam tratamentos, acesso à saúde, à assistência social e à educação para as pessoas autistas, ainda encontramos uma considerável dificuldade de sua efetivação na prática, principalmente pelo fato de que o

Poder Público não tem o público-alvo mapeado, ou seja, não sabe quem são as pessoas com autismo, quantas são, situação de vulnerabilidade, quais os tipos de tratamento a oferecer, nem tem número suficiente de profissionais capacitados e especializados para esse tipo de atendimento, além de não conseguir organizar os recursos e os meios necessários para aplicar a legislação de maneira eficiente, de modo a atender os objetivos de uma política pública eficaz (Sousa, 2021, p. 189)²³.

A partir do exposto, compreendemos a necessidade de que ocorram rupturas com as concepções antiquadas da sociedade, em geral, e da educação, em particular, relacionadas às, de um lado, limitações e, do outro, às capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência. Vale refletir que essas rupturas se referem a levantar questionamentos acerca de modelos fixos que não permitem enxergar o que um educando autista pode vir a ser, ou seja, ir além de um diagnóstico limitante. Portanto, romper com essas convicções dominantes que pertencem ao modelo médico não quer dizer que estamos negando as contribuições da área da saúde, da assistência social e da legislação, pelo contrário, acreditamos que juntas, possam, de forma colaborativa, descobrir e estimular potencialidades humanas, atender e ajudar no

²³ Vale retornar à seção 1.6 para rever a lei que foi aprovada para que ocorresse o mapeamento das pessoas autistas no país, que aconteceu porque foram à luta pais de autistas e outras instituições.

desenvolvimento de necessidades específicas e reais, bem como garantir que as leis sejam cumpridas.

Na seção seguinte, apresentamos interpretações e discussões a partir das falas das entrevistadas, bem como das observações que desenvolvemos durante a pesquisa, nas quais realizamos as associações das teorias, seguindo uma linha de raciocínio que leva em consideração quatro categorias que foram se constituindo no decorrer da pesquisa e que foram melhor detalhadas na seção a seguir.

4. RETOMANDO O PERCURSO TRILHADO: INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar (Freire, 2010, p. 120).

Nesta seção evidenciamos o que a epígrafe nos sugere, ou seja, a aceitação e o respeito à diferença a partir de uma Escuta Sensível, uma ação permeada pelo acolhimento das diferenças, das particularidades, da totalidade do ser, do que está sendo dito ou não dito, expresso e/ou sentido. Assim, nossa postura diante das entrevistas e das observações foi a de buscar por mecanismos que levem às melhores ações diante dos comportamentos, das expressões e dos sentimentos apresentados pelas participantes da pesquisa.

Para compreendermos as práticas pedagógicas realizadas com *Pedro* em uma perspectiva fundamentada na Escuta Sensível, nesta seção, descrevemos, interpretamos e apresentamos as falas das professoras entrevistadas e as observações que realizamos ao longo da pesquisa, apresentando os limites e anunciando as possibilidades relacionadas à Escuta Sensível. Organizamos o estudo a partir das quatro categorias que identificamos para a pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas; Formação de professores; Educando Autista e Escuta Sensível.

Vale destacar que as reflexões nos conduziram a percursos não previstos inicialmente, mas que com o desenvolvimento das entrevistas e das observações foram se traçando conforme se evidenciava em diálogos, compreensões e interpretações por meio das revisões teóricas e das falas das participantes. Desse modo, para que fosse possível construir esse percurso nos permitimos - experienciar, discutir, repensar, compartilhar e reinterpretar concepções, percepções e práticas.

Com isso, iniciamos por conhecer e assim caracterizar o educando autista, *Pedro*, a partir das falas realizadas pelas entrevistadas e das observações, em que procuramos por organizar aproximações com o diagnóstico, indo além do que ele consegue alcançar, buscando aspectos que ultrapassam os manuais.

Ainda nesta seção, apresentamos questões referentes à formação de professores e práticas baseadas na inclusão. Para isso, destacamos alguns entraves que dificultam esse processo e aspectos que colaboram na sua efetivação. Em seguida, evidenciamos momentos que demonstraram o fato de a Escuta Sensível se fazer ou não presente nas práticas pedagógicas adotadas pelas entrevistadas em relação ao educando autista.

4.1 Além do diagnóstico: perspectivas sobre o educando autista

Neste tópico caracterizamos o educando autista, *Pedro*, a partir das entrevistas e observações. Por meio das falas e anotações, durante o processo de coleta de dados, foi possível perpassar pelas perspectivas teóricas as quais adotamos para esta pesquisa. Desse modo, ressaltamos que, apesar de esse aspecto não estar presente no roteiro de entrevista, acreditamos ser pertinente discutir sobre, porque estava constantemente presente nos relatos das professoras.

E, reconhecendo que o espectro autista traz uma amplitude que dificulta as generalizações, é possível que algumas características de *Pedro*, não sejam comuns em outra pessoa autista. Sendo assim, consideramos a importância de reconhecermos a singularidade e/ou particularidades de cada um, por sermos seres individuais, por isso contemplamos aspectos que estão além do diagnóstico.

É preciso destacar que, segundo o DSM 5 (APA, 2014, p. 56), “os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas”. Diante disso, esclarecemos que algumas características do educando *Pedro* podem ter sido descritas de maneira mais marcantes pelas professoras; e, esse fato não quer dizer que, com o passar dos anos, esse educando tenha desenvolvido essas características ou permanecido no mesmo nível, podendo ocorrer um melhor desenvolvimento em relação a alguns dos aspectos os quais mencionamos ao longo do estudo.

Durante as observações que realizamos para a pesquisa tivemos algumas interações com o educando. Dentre as diversas percepções, notamos a dificuldade que *Pedro* possui em olhar nos olhos e falar ao mesmo tempo, ou acessar dois sentidos simultaneamente. Em uma ocasião, ele estava mostrando os desenhos de alguns times com seus respectivos mascotes e então perguntou: “Qual time você torce?”; ao realizar esse questionamento ele estava olhando a pesquisadora que respondeu “Goiás” e apontou para o desenho que correspondia a esse time; na continuação do diálogo, o educando olha para a parede e diz: “Iiii! Já per-deu! É o pe-ri-qui-to! Tem que torcer Pal-mei-ras!”²⁴. Descobrimos assim que o Palmeiras era o time que ele torcia. Após essa fala *Pedro* não deu continuidade à discussão, foi até outro colega e fez a mesma pergunta e assim fez com todos os colegas que, segundo a professora de apoio, tinha mais afinidade.

²⁴ *Pedro* apresenta, em sua linguagem, falta de fluência, uma fala entrecortada e a modulação tem variações no volume em que às vezes é alta ou muito baixa, prevalecendo a primeira na maioria das vezes.

Para compreender a situação supracitada, recorremos a Freitas (2022), que esclarece que muitas pessoas autistas só conseguem se situar por meio de um sentido por vez, ou seja, não conseguem, por exemplo, escutar e olhar ao mesmo tempo. Essa seria a explicação para o fato de as pessoas autistas não olharem nos olhos e sim para o ‘nada’, para o ‘vazio’. *Pedro* apresenta essa dificuldade, pois, conforme relatamos anteriormente, ele não conseguiu falar e olhar nos olhos da pesquisadora ao mesmo tempo, demonstrando que precisava anular um dos sentidos para que fosse possível realizar o outro. No caso dele, olhava para a parede para que conseguisse falar. Freitas (2022) evidencia que:

[...] o desnorteante é prestar atenção e processar simultaneamente o que é auditivo e o que é visual: os gestos, as expressões faciais e a fala do outro, incluindo os significados das palavras e as mudanças do tom de voz. Às vezes (...) precisa tapar os ouvidos e dar as costas para o interlocutor para se concentrar e entender minimamente o que lhe é dito (Freitas, 2022, p. 79).

No que se refere à demora em desenvolver a fala, segundo a P1 (março, 2023), “*Pedro* chegou à minha sala de aula falando pouquíssimas palavras, isso foi um desafio dentro de um espaço com alunos que falavam pelos cotovelos. Lembro que a mãe, antes de receber o laudo, achava que ele era surdo por não falar”. É importante destacar que o fato de se ter certo atraso na aquisição da fala está relacionado à dificuldade em processar e entender os limites entre o início e o fim de uma conversa, como por exemplo, quando uma palavra se finda e quando outra começa (Freitas, 2022). Muitas vezes, é possível encontrar uma fala que “costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversa” (APA, 2014, p. 53).

Acerca desse aspecto, evidenciamos um diálogo entre o educando autista e os colegas e/ ou professoras - P5 (março, 2023) relata que: “Ele não consegue conversar por muito tempo, parece que suas falas precisam ser rápidas, fala uma coisa e não espera a resposta. Explicava para ele corrigir algo na atividade e ele não respondia só virava as costas e saía, mas realizava o que pedia”. Segundo Liberasso (2020, p. 19) a maioria das pessoas autistas possui “déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, o que inclui dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos”.

Freitas (2022) esclarece sobre a falta de sincronia entre os ouvidos e a percepção. Conforme a autora, o que é ouvido chega mais rápido do que é percebido, por essa razão ocorre o comprometimento com a sincronização dos ritmos em relação a outra pessoa, tanto em relação à fala como os gestos. Para exemplificar, a autora cita o exemplo de Grandin, que é uma pessoa autista e constantemente recebe acusações por interromper as discussões, mas

isso é justificado, porque ela não consegue saber quando é o momento ideal de entrar em uma conversa.

Durante o período de observações e interações com o educando *Pedro*, percebemos que ele apresenta conversas unilaterais, nas quais faz uma pergunta e ele mesmo responde. Um exemplo disso foi no dia da avaliação: o educando realizava essa avaliação em outra sala porque falava muito alto as respostas e isso “atrapalhava” os colegas a pensarem; na ocasião, ele ia fazendo perguntas e intuindo a resposta da professora de apoio, mas antes que ela falasse alguma coisa, ele já respondia, às vezes não eram relacionadas ao conteúdo, e sim um desencadeamento do que as questões da avaliação faziam ele pensar.

Uma fala realizada pela entrevistada P5 (março, 2023) demonstra o quanto a Escuta Sensível se fez presente em suas aulas, pois trouxe com detalhes sobre *Pedro* não conseguir diferenciar pronomes “tudo podia ser ele ou ela, falava ele se referindo à professora de apoio, como no dia em que ela faltou, ele disse: - Cadê ele? Apontando para a cadeira que ela sentava”. Gadia, Castro e Riesgo (2021) se referem ao desenvolvimento da linguagem como relevante fator a ser observado mais de perto nas pessoas autistas para que seja tratado da melhor maneira. Dessa forma, destacam que os “problemas de linguagem podem ser manifestados de diferentes formas, tais como: ecolalia, inversão de pronomes, volume incomum e déficits no uso da linguagem social” (Gadia; Castro; Riesgo, 2021, p. 53).

Além da inversão de pronomes durante as observações, identificamos outra dificuldade de *Pedro*: manter uma discussão. Ele demonstrou não conseguir por muito tempo, às vezes porque faltavam palavras e/ou porque ficava inquieto apresentando estereotípias, balançando as mãos e olhando para o chão. Quanto a esse comportamento, a participante P5 (março, 2023) menciona que “Já vi ele parado fazendo os movimentos, a primeira vez levei um susto, porque achei que estava passando mal, mas depois fui me acostumando e até me explicaram que é como uma válvula de escape”.

Todas as entrevistadas citaram momentos em que o educando autista apresentava essa estereotípias. Apesar de não mencionarem esse termo, as entrevistadas narraram os movimentos que fazia, inferindo-se ser estereótipos que, na maioria das vezes, acontecia quando estava desconfortável com alguma coisa. Conforme a participante P2 (março, 2023), “a gente fazia grupos para realizarem as atividades e se a professora de apoio ajudasse outro coleguinha, ele se irritava e mexia as mãos e dava alguns gritinhos, isso acontecia muitas vezes no dia”. De acordo com Liberasso (2020), essas estereotípias são frequentes em pessoas autistas e são identificadas como,

[...] movimentos repetitivos e rítmicos, sem uma função socialmente clara. Quando as pessoas no TEA são questionadas a respeito da função das estereotípias, elas nos explicam que estes movimentos geram alguma sensação de bem-estar ou equilíbrio (organização) em seu comportamento. (...) As estereotípias mais frequentemente observadas são balanços das mãos ao lado do corpo ou da cabeça, bater palmas e movimentos cíclicos do tronco para frente e para trás (Liberasso, 2020, p. 20).

O educando autista apresenta esses movimentos que são repetitivos e rítmicos; e, observamos, em consonância com o autor supracitado, que eles ocorrem em momentos em que não consegue continuar uma conversa e/ou quando fica chateado. A partir da observação, notamos que também acontece quando não há atividades para serem realizadas. Percebemos isso em uma situação em que *Pedro* finalizou sua atividade, mostrou para a professora regente, que olhou e se virou para atender outro educando. Nesse momento, *Pedro* realizou os movimentos citados anteriormente, em que movimentava as mãos rapidamente, as colocando próximas ao corpo e olhava para o chão; mas em questão de segundos voltou a se sentar e começou a desenhar em uma folha.

Conforme Gadia, Castro e Riesgo (2021, p. 54), muitas pessoas autistas “apresentam transtornos de organização sensorial, vinculados ou não a comportamentos estereotipados. Esses podem estar relacionados a uma variedade de estímulos sensoriais, tais como diferentes texturas, luzes, sons, etc.”. Em relação a *Pedro* essa associação acontecia e a entrevistada P3 (março, 2023) menciona um episódio: “No lanche, ele queria se alimentar apenas de alguns da escola, se aparecesse um que não conhecia ou que não gostava, ele se levantava mexia as mãos, saía da sala e ia até a cantina procurar bolachas [...]”.

Identificamos nessa fala um vínculo entre as estereotípias e os estímulos sensoriais, em que o educando autista demonstra certa sensibilidade gustativa, apresentando seletividade em relação à comida. É comum aparecer dificuldade em se alimentar, em que pode se manifestar em forma de recusa ou gosto restritivo a alguns alimentos (Mello, 2007). Ainda acerca desse comportamento, Grandin e Panek (2015, p. 107) argumentam que há pessoas autistas que “simplesmente não suportam certos sabores. Muitas vezes a aversão tem a ver com a textura”.

Como observamos, *Pedro* tinha aversão a alguns lanches como “verduras, melancia, tomate e pão de queijo, muitos deles porque sua mãe não tinha oferecido” (P5, março, 2023); então ele os rejeitava, sem nem mesmo provar, mas em outros casos, como o pão de queijo, ele não gostava, acredita-se, que por causa da textura que ele tem. Essas são características do espectro autista, que precisam ser levadas em consideração. Essa postura tem muito mais relação com a condição de ser uma pessoa autista do que um comportamento de rebeldia

diante da comida e, conforme verificamos durante as entrevistas, nem todas as participantes compreendem que isso faz parte do próprio autismo. Uma das entrevistadas destacou que não aceitava que o educando saísse da sala para buscar outro alimento que o saciasse.

Em relação ao afeto pelas pessoas, vivenciamos uma situação que nos chamou a atenção: durante o período de observações a pesquisadora estava grávida, e depois de alguns dias o observando em sua rotina na escola, no momento do recreio, *Pedro*, deu-lhe um abraço e um beijo na barriga e disse: “Logo vai nascer!”. Nesse dia ele passou quase o recreio todo ao seu lado. Chegando a hora de tocar o sinal para finalizar o recreio, ele perguntou o porquê de só uma educanda estar sem o uniforme convencional da instituição, antes de ouvir a resposta ele saiu correndo para a sala quando bateu o sinal. Mello (2007) menciona que é possível que a pessoa autista aparente

[...] ser muito afetiva, por aproximar-se das pessoas abraçando-as e mexendo, por exemplo, em seu cabelo, ou mesmo beijando-as, quando na verdade ela adota indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta aproximação usualmente segue um padrão repetitivo e não contém nenhum tipo de troca ou compartilhamento (Mello, 2007, p. 21).

A partir dessa citação analisamos o relato anterior e verificamos que não ocorreu nenhuma troca, *Pedro* apenas realizou uma ação mecânica, que compreendemos como uma forma de carinho, mas que faz parte do comportamento das pessoas autistas. Na ocasião que relatamos, *Pedro* não permitiu, de maneira alguma, uma retribuição do que consideramos ‘carinho’, pois se esquivava constantemente e em momento algum olhava para a pesquisadora, sempre tinha seu olhar para o nada. Essas ações fazem com que se evidencie a dificuldade de não conseguir utilizar todos os sentidos, porque utilizando o tato, a visão precisava ser neutralizada. Além disso, reconhecemos o impasse que possui em se relacionar com os outros, demonstrando a sua dificuldade de socialização convencional.

Ao nos referirmos à representação, a entrevistada P4 (março, 2023) relata que “a professora de apoio lia com ele o livro literário e ele contava através de desenhos, era o método que ele utilizava, era através de desenhos”. Observamos a partir dessa fala que *Pedro* conseguia representar o que aprendia por meio de desenhos, fazia associações entre imagens e palavras. A Escuta Sensível dessas professoras fez com que observassem esse detalhe que poderia ter passado despercebido e ser entendido como desinteresse pela escrita, mas essa é uma das habilidades das pessoas autistas. Grandin também relata sobre isso ao dizer “eu achava que todos pensavam por imagens. Só que eu era melhor nisso que a maioria das pessoas” (Grandin; Panek, 2015, p. 20).

As palavras não têm muito sentido para a maioria das pessoas autistas. De acordo com Grandin e Panek (2015) as pessoas autistas precisam associar a palavra a uma imagem para que compreendam seu significado e isso precisa ser muito real para eles. Para exemplificar, Grandin relata sobre sua relação com a palavra “Pare”, que via um semáforo específico, não era qualquer semáforo tinha que ser o que, no passado, fez com que ela conseguisse associar e assim, também, precisava fazer com todas as outras palavras. De acordo com essa pessoa autista, para que seja possível raciocinar não há nenhuma palavra na cabeça, apenas imagens.

A participante P5 (março, 2023), por meio de uma Escuta Sensível realizada com o educando autista, também traz relatos sobre os desenhos de *Pedro*: “ele fazia alguns desenhos em 3D, todos ficavam impressionados com a riqueza de detalhes, desenhava de tudo, principalmente coisas que interessavam a ele”. O educando autista se aproxima muito do que Grandin considera ser sua melhor forma de organização que, segundo Freitas (2022),

[...] o sentido visual é o seu melhor organizador. A partir dele, a engenheira consegue abarcar sentido(s) do campo visual, adentrá-lo: memoriza cenas, acede à memória (também composta por imagens), assimila objetos em tridimensionalidade (...) funciona à semelhança de como opera a palavra na maioria das pessoas, na articulação com pensamento; ou seja, é constitutiva deste, tem função simbólica, organizadora e planejadora (Freitas, 2022, p. 90).

Dessa forma, percebemos que a visão não exerce apenas sua função como órgão de sentido, vai além, permeando uma articulação com o pensamento. Outro episódio a ser destacado é que, após alguns dias de realizada a entrevista, a P5 mandou alguns áudios com imagens que *Pedro* havia enviado a ela via *WhatsApp*, em que consistia em várias bandeiras e em cada uma delas tinha um áudio feito por ele, com o “oi” com a língua de cada país. Assim percebemos que ele utiliza da imagem para realizar a relação de maneira concreta, para que seja possível assimilar e fazer com que o significado seja compreendido e memorizado. Por essa razão, acreditamos que fez a relação entre a imagem das bandeiras dos países e as suas respectivas maneiras de falarem “oi”.

Buscamos, neste tópico, identificar, conhecer e apresentar as características do educando autista a partir das percepções das entrevistadas e da pesquisadora, ressaltando que essa caracterização não quer dizer que ele deve ser limitado apenas ao que trouxemos aqui, pelo contrário, queremos mostrar o que a Escuta Sensível das professoras nos possibilitou captar através de suas percepções durante a entrevista, o que infere que outras particularidades podem ter sido esquecidas, vivenciadas de maneira despercebida ou até mesmo não apresentadas no ambiente de sala de aula, mas isso não quer dizer que elas não existam.

Nesse sentido, ressaltamos que *Pedro* é único e por essa razão possui singularidades que são só dele, como o que é mencionado pela entrevistada P1 (março, 2023): “Ele é muito cativante, extremamente cativante, todo cheio de graça e muito interessado em tudo que era proposto”. Fica nítido que, apesar de trazermos apenas essa fala, *Pedro* vai além das peculiaridades de seu diagnóstico e somente quem vive a experiência de perto consegue reconhecer que ele é um ser humano singular e complexo, assim como qualquer outro, que apresenta diferenças em alguns aspectos e semelhanças em outros.

Considerando que o trabalho docente está sempre em movimento e as situações que são vivenciadas são concretas, destacamos como é importante que os professores conheçam seus educandos, como percebemos que as entrevistadas buscaram conhecer *Pedro*; e que, além disso, tenham conhecimento, mas, principalmente, que consigam ter flexibilidade no planejamento e na realização das práticas pedagógicas.

É importante que os professores se percebam como responsáveis por mediar e facilitar o processo de adaptação dos educandos, apresentando capacidade de interpretar e enfrentar desafios, reconhecendo que o ser professor é uma função que está em construção e em relação, constante, com a formação, a prática e o contexto escolar, a próxima seção tratará sobre essas questões realizando aproximações com a perspectiva inclusiva.

4.2 Práticas pedagógicas: entre dificuldades e possibilidades de inclusão

Por meio das entrevistas identificamos quais fatores interferiram, facilitaram e/ou dificultaram na realização de práticas inclusivas com o educando autista. Portanto, neste tópico abordamos e interpretamos as falas das entrevistadas, perpassando pelas teorias que fundamentam esse trabalho.

Refletimos sobre questões referentes às dificuldades e possibilidades relatadas pelas entrevistadas em relação ao convívio com um educando autista em sala de aula, bem como as maneiras com que buscaram compreender a inclusão e a utilizá-la da melhor forma para que *Pedro* vivenciasse práticas de acolhimento. Para tanto, a partir das respostas advindas do roteiro de entrevista surgiram alguns aspectos, dentre eles: a primeira impressão, a riqueza das diferenças, a formação para inclusão, a inclusão na prática, o capacitismo e a aprendizagem a partir dos interesses do educando.

Retomemos a uma discussão, iniciada em seção anterior, referente ao que as entrevistadas sentiram com a chegada do educando autista às suas salas de aula, em que a maioria das professoras responderam que encontraram certa dificuldade em lidar com *Pedro*,

no início, mencionando sentir certo desconforto e estranheza diante dessa situação tão nova. Conforme a participante P4 (março, 2023) ela se sentiu “um pouco apreensiva, com medo de não saber lidar com ele, de não saber lidar com as atitudes que ele poderia ter”; e a participante P2 (março, 2023) relata que, “eu fiquei muito assustada, eu fiquei com medo, com medo mesmo, porque a gente não sabia de nada sobre ele”.

Essas falas retratam a insegurança das professoras diante de algo novo, pois até então, conforme os relatos, elas não teriam tido contato algum com educandos autistas, por essa mesma razão, não tinham se preocupado com formações que abordassem essa deficiência. Nesse sentido, reconhecemos que o novo assusta, especialmente quando estamos falando de uma deficiência que, na escola pesquisada, até então não existia. No entanto, também acreditamos ser necessário não permanecer inerte a esse desconforto e deixar por isso mesmo, pois é imprescindível que sejam identificadas maneiras de aproximação ao educando para que seja possível conhecê-lo, compreendê-lo e assim desenvolver relações mútuas de respeito e acolhimento.

Destacamos como é importante a formação continuada, pois o espaço escolar é um ambiente que vai além do ensinar e aprender, é por meio dele que surgem diariamente os desafios. O conhecimento vivenciado na graduação não é suficiente para garantir a atuação permanente do professor, por isso, a formação continuada é essencial nesse processo de fundamentar a prática pedagógica. A formação continuada precisa ser entendida como parte integrante e prioritária da atuação docente. Quanto a essa necessidade, Freire (2010) evidencia que,

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (Freire, 2010, p. 39).

De acordo com o autor, a formação do professor precisa ser aquela que o leve à reflexão sobre sua prática, ou seja, em que o discurso se mostre conectado à prática. Conforme o autor, o trabalho realizado diariamente em sala de aula torna-se um laboratório, em que, constantemente se avalia sobre as dificuldades que surgem a partir das ações desenvolvidas e as possíveis soluções. Daí a importância de se discutir teorias com foco em auxiliar as práticas vivenciadas no contexto escolar, pois quando os professores fazem

reflexões que não contribuem para eles repensarem suas práticas, a tendência é não perceberem que esse processo de formação continuada é uma necessidade.

Percebemos no decorrer das falas das entrevistadas que elas tiveram que procurar, por conta própria, por formações que as ajudassem em suas práticas com o educando autista, bem como com os demais educandos. O relato da participante P3 (março, 2023) evidencia isso - “na formação continuada busquei por cursos sobre inclusão, porque precisava saber como ajudar meus alunos”; bem como a fala da P5 (março, 2023) - “fiz a pós-graduação sobre a inclusão, para me ajudar com *Pedro*”. Desta forma, observamos como é problemática a questão referente à formação.

Muito se escreve e se fala sobre a formação de professores, mas, na prática existem sérias dificuldades que envolvem muitos fatores, dentre eles, destacamos a formação na escola; esta que, na maioria das vezes, não tem autonomia para discutir assuntos que surgem em seu contexto. Isso acontece, por exemplo, por falta de pessoal capacitado ou por escassez de recursos para custear uma formação com profissionais da área. Muitas formações que são direcionadas às escolas são feitas a partir de temas genéricos e já exaustivos para os professores; o que faz com que eles se sintam desmotivados a realizarem outras formações. Esse processo, além de outros relacionados à carga horária excessiva, baixos salários, dentre outros, têm prejudicado a busca por melhorias das práticas inclusivas em sala de aula.

Apesar de existirem aspectos que trazem certa dificuldade para a atuação dos professores no ambiente escolar, as participantes desta pesquisa demonstraram ultrapassar muitas dessas barreiras, a começar por não se contentarem em considerar *Pedro* apenas com o que tinham formulado sobre ele, antes de conhecê-lo. Conforme os relatos, vimos que elas buscaram compreendê-lo sem os estereótipos²⁵ que sua condição o impõe, fundamentando em sua totalidade. Com isso, destacamos o que foi mencionado pela participante P1,

Quando o aluno chegou em minha sala eu fiquei realmente surpresa, porque cada dia ele nunca foi a mesma coisa, todos os dias ele era uma realidade diferente, e assim, muito rapidamente, busquei conhecer ele, daí eu aprendi a conviver com ele, a lidar com suas diferenças e dificuldades, a ajudar. Nós tivemos um excelente relacionamento (P1, março, 2023).

A partir dessa fala percebemos a tentativa da participante P1 em não permanecer no estado de surpresa apresentada pelo novo. E, destacamos sua postura em procurar por maneiras que contribuíssem para que ela reconhecesse *Pedro* em suas individualidades, para

²⁵ É a concretização/personificação do preconceito. Cria-se um “tipo” fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno (Amaral, 1998, p. 05).

que assim conseguisse ajudá-lo em seu desenvolvimento como um todo, não sendo paralisada pelo preconceito.

O preconceito, de acordo com Mantoan (2011, p. 36), é o principal responsável pelo comportamento que leva ao “distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais, que passam a ser alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência”.

Vale destacar que, por muitas vezes, o preconceito que aqui também chamamos de capacitismo, se apresenta de maneira sutil, nas entrelinhas, mobilizado pelas repetições vivenciadas pelo senso comum em que se relaciona à imagem da pessoa com deficiência a algum dos estereótipos produzidos socialmente, que está tão habitual que passa despercebido e, conseqüentemente, inquestionado. Contudo, quando o capacitismo é “óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável” (Vendramin, 2019, p. 16).

Precisamos pensar em como lidar com esse assunto e o impacto que essa questão exerce sobre a sociedade. Nesse sentido, buscar por extinguir esses estereótipos é uma tarefa árdua, mas necessária, haja vista os grandes benefícios por fazer com que as diferenças sejam reconhecidas e a convivência com as pessoas aconteça normalmente. A partir dessa visão, acreditamos que a Escuta Sensível é um dos instrumentos imprescindíveis para que isso aconteça, fazendo com que esse reconhecimento e essa convivência saudável se expandam de escolas para espaços cotidianos, de espaços cotidianos para ambientes comunitários e desses para as instituições e, assim por diante, abarcando todos os espaços e a sociedade como um todo.

Reconhecer as diferenças não é apenas uma questão moral, em que se procura trazer certo alívio àqueles que são excluídos, e sim, parte de um caminho para a transformação social, que precisa avançar em relação a esse aspecto. Diante disso, Dunker e Thebas (2019) levantam uma importante questão sobre como é possível reconhecer o outro através do ato de escutar verdadeiramente. Conforme os autores:

A primeira regra aqui é evitar regras, pois se soubéssemos exatamente como fazer isso a situação não seria esta, na qual nos encontramos, de segregação e desigualdade social. Mais do que em outras circunstâncias aqui se mostra fundamental a prática da escuta (Dunker; Thebas, 2019, p. 167).

Em consonância com os autores supracitados, é momento de sermos guiados em meio às incertezas, pois cada vivência é única e imprevisível, e, é impossível apresentar fórmulas

perfeitas de como incluir as pessoas com deficiência. No caso específico desta pesquisa, foi preciso pensar em como incluir o educando autista no contexto escolar, por isso, o primeiro passo é saber escutar o educando para que ele seja reconhecido da maneira que deseja. Para isso, conforme observamos a partir dos relatos, foi necessário que todas as profissionais se desvinculassem de todo o conceito formulado antes de conhecê-lo, conforme relatado pela participante P5:

Tentei entender como as coisas funcionavam com *Pedro*, fiquei com medo do que eu ouvi, mas depois percebi que não era bem assim, ele foi se adaptando. Para você ver a mudança desse aluno do começo do ano até o final do ano, foi muito grande. Eu sei que foi com a ajuda dos colegas, foi com minha ajuda, foi com a ajuda da professora de apoio que ele foi reconhecido e desenvolveu, porque a gente se uniu para isso (P5, março, 2023).

Morin (2000) destaca a importância de ensinamentos pautados em estratégias que ajudem ao enfrentamento em relação às incertezas e aos imprevistos para que seja possível realizar uma mudança no desenvolvimento da ação a partir do que se conhece; ou seja, seria utilizar os conhecimentos adquiridos em relação às teorias e práticas para solucionar situações inesperadas, aquelas que causam insegurança, mas que por meio da reflexão sobre a prática em que o diálogo é constante com a teoria, é possível organizar caminhos que levem a novas maneiras de trabalhar com o novo.

Na intenção de problematizar sobre essas questões referentes ao novo, questionamos se as experiências vividas com o educando autista levaram as participantes da pesquisa a pensarem e realizarem práticas mais inclusivas. De acordo com a participante P1:

Foi muito crescimento, muito questionamento, me desestabilizou realmente daquilo que a gente tem padronizado, me fez ver, acreditar que o ser humano ele é único e nunca é o mesmo. Assim como tem aquele ditado que as águas do rio nunca são as mesmas, o ser humano também nunca é o mesmo. A gente não pode estar com a mesma proposta todos os dias, porque o ser humano não é nunca o mesmo (P1, março, 2023).

Por meio dessa fala identificamos o avanço que a P1 teve ao vivenciar e se aprofundar, verdadeiramente, nas particularidades que o *Pedro* apresentou durante o ano que estiveram juntos. De acordo com essa participante, ela conseguiu compreender que, assim como é mencionado por Reis (2013), cada pessoa é única por possuir suas diferenças. Por essa razão, as práticas realizadas nas escolas precisam ser transformadas, a começar por se desfazerem daquelas que se fundamentam na homogeneidade e na segregação. Observamos, por meio dos relatos e teorias estudadas, que é imprescindível abandonar toda forma de discriminação em

relação às pessoas com deficiência como com qualquer outro educando. Isto porque, compreendemos que “as diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional” (Reis, 2013, p. 80).

No entanto, surgem alguns entraves que dificultam essa procura por mudança de postura, a começar pelas ações realizadas nas instituições de ensino que, de acordo com Mantoan (2011, p. 32) têm certa “dificuldade de incluir a todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas”. Percebemos essa questão na fala da participante P3 (março, 2023) “a inclusão é a ação de incluir o aluno na sala de aula, certo?! Mas do jeito que somos acostumados a fazer, eu acho que mais exclui do que inclui, porque não sabemos lidar com o que é diferente”.

Percebemos que ainda é latente a perspectiva de assegurar a homogeneidade dos educandos nas turmas escolares, ou seja, de prevalecer os padrões de normalidade em relação aos da diferença, estes que são, frequentemente, aniquilados, apesar de serem tão importantes tanto nas salas de aula como fora delas. Conforme Mantoan (2011, p.29) “por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista (...) e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que tem, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos”.

Por essa razão ainda nos deparamos com discursos como o mencionado por P3 (março, 2023), que, ao referir-se a *Pedro*, diz que “ele era uma gracinha! Às vezes nem parecia que era autista pelo jeito que se relacionava na sala”. Esse relato aparentemente mostra que ela conseguiu realizar o reconhecimento necessário de seu educando quando menciona que ele ‘se igualou’ aos demais. Essa percepção aponta, ainda, pela busca da homogeneidade entre os educandos, o que não necessariamente é um aspecto positivo, mas também é, por meio desse tipo de fala, que conseguimos observar questões camufladas. Além disso, podemos notar certa tendência a torná-lo invisível, e, essa “invisibilidade opera como um desvio do olhar, diminuição ou negligenciamento da presença do outro desviante, ao qual não se sabe lidar [...]” (VENDRAMIN, 2019, p. 19).

Conforme Amaral (1998), diante dessas situações, muitos acionam o “mecanismo de defesa da negação” que é quando nos encontramos em uma situação a qual não queremos estar. Nessa fala anterior, em específico, encontramos o mecanismo que leva à “simulação” que “ocorre quando negamos literalmente a diferença” (Amaral, 1998, p. 06). Desta forma, percebemos que há uma tentativa de amenizar a deficiência, ou seja, busca igualar *Pedro* aos

demais educandos quando diz que ele “nem parecia que era autista” (P3, março, 2023). Acreditamos que, de maneira inconsciente, está negando a diferença que o faz ser quem ele é.

Isso é resultado de todo um desencadeamento que se inicia nas formações dos professores, que, em sua maioria, não leva em consideração as diferenças dos educandos e sim suas semelhanças, ou seja, os professores são formados com a falsa ilusão de que todos são iguais e que estão no mesmo nível de aprendizagem.

Diante desse cenário, como incluir se não foram ensinados sobre a inclusão? É nítida essa ‘não formação’ nas falas das entrevistadas em que uma delas menciona “Na minha formação inicial não era abordado esse tema, inclusive nem se falava mesmo na inclusão” (P1, março, 2023); outra também diz - “assim, na minha formação, eu não tenho nenhuma lembrança de sequer falarmos sobre inclusão” (P2, março, 2023). A P5 ainda relata “Fiz duas licenciaturas na área de exatas, não sei se por essa razão não abordaram o tema da inclusão, mas ao fazer Pedagogia, por ser a distância, eu não posso falar que eu tive um estudo de inclusão real” (P5, março, 2023).

Entendemos, a partir dessas falas, que a formação inicial que receberam não estava pautada na inclusão, ou mesmo que não foi dada a devida importância para essa discussão. O que mais nos impacta é que essas professoras receberam formações em regiões diferentes do centro-oeste brasileiro, sendo que uma estudou em Brasília, outra em Goiânia e a P2 em Inhumas, e, também, em momentos e universidades diferentes, no período que vai entre 1991 a 2018.

Vale destacar que a P1 estudou entre os anos de 1991 e 1998 (32 anos antes do desenvolvimento desta pesquisa); e, apesar de sabermos da importância da inclusão, nessa época ainda estava sendo discutida a Declaração de Salamanca. E, quando surgiram as políticas públicas elas remetiam ao termo integração, apesar da publicação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, orientando sobre a “integração instrucional” (Brasil, 2008), essa abordagem não condizia com o que acreditamos ser a inclusão atualmente. Além disso, essas orientações eram pouco faladas e vivenciadas nos ambientes educacionais, haja vista que apenas em 1996 com a LDB/96 em seu capítulo 5 começou a se falar sobre a educação especial.

A professora P2 estudou entre 2007 e 2010 por meio do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP)²⁶, realizado pela Universidade Estadual de Goiás. O LPP foi muito

²⁶ “Refere-se especificamente ao curso de Pedagogia, responsável nesta IES pela formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (...). Os cursos eram realizados nas sextas-feiras e aos sábados

importante para a formação dos professores que até então não possuíam uma graduação como exigia a LDB. Essa formação precisou ser realizada de forma que atendesse a todos e não prejudicasse o andamento das aulas nas instituições escolares; por isso aconteceu por meio de um ensino aligeirado. Acreditamos que esse pode ter sido o motivo de não ter sido contemplada uma pauta sobre a inclusão nesse programa. Apesar de em 2003, o MEC ter apresentado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, bem como decretos regulamentando leis que enfatizavam a inclusão de todos os educandos (Brasil 2008); o que indica que as licenciaturas que ocorreram após esse ano deveriam contemplar a educação inclusiva.

A participante P5 estudou entre 2007 e 2018, realizando dois cursos na área de exatas. E, apesar de serem licenciaturas, não ofereceram estudos que abordassem aspectos da inclusão. Já o terceiro curso que foi realizado a distância, conforme a professora, por se tratar de uma graduação com características muito específicas, que requer mais autonomia e independência, a P5 não recorda de ter acesso a esse tema nos materiais disponibilizados. Por serem formações ainda mais recentes do que as das professoras anteriores, não justifica a falta desse tema tão necessário.

Diante dessas observações, podemos inferir que apesar de as professoras apresentarem formações em instituições, regiões e períodos diferentes, os cursos que foram realizados não levaram em consideração o quão relevante é o tema inclusão para formação inicial e, conseqüentemente, para a atuação delas nas instituições de ensino. Infelizmente, isso apenas reforça a falta de consideração que as universidades têm em relação à inclusão, deixando em segundo plano algo que deveria ser abordado para trazer clareza e reflexões necessárias para as práticas nas instituições de ensino.

Essa questão é mencionada por Reis (2006) que identificou em pesquisa realizada em 2002 essa lacuna em relação ao assunto da inclusão na formação de professores (nos cursos de Pedagogia da UEG). Em sua pesquisa, a autora aponta que, apesar de demonstrarem, de maneira sutil, uma perspectiva inclusiva, no documento que define as diretrizes e bases do curso, nos projetos e nas ementas pesquisadas não foi encontrada nenhuma disciplina com princípios fundamentados na inclusão, evidenciando essa lacuna significativa na formação pedagógica dos futuros professores da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental.

Diante disso, é importante destacar que para que a inclusão ocorra é imprescindível que os professores se formem e se preparem para que, na escola, a inclusão das diferenças e/ou do que foge da “normalidade” não seja um obstáculo e sim uma solicitação para que sejam repensadas e recriadas práticas, as entendendo e as transformando em novas possibilidades educacionais que vão surgindo na relação com a teoria.

Observamos que, apesar das participantes não terem recebido, na graduação, uma formação fundamentada na inclusão de maneira significativa, elas mencionam o quanto aprenderam na vivência em sala de aula. De acordo com a participante P1(março, 2023) “apesar de não ter estudado sobre a inclusão, ela acontece! A gente vive no nosso dia a dia em sala com nossos alunos, em atitudes baseadas no respeito pelas diferenças e consideração”. O que observamos é uma prática inclusiva que acontece a partir da vivência, isso não quer dizer que não tenha uma teoria por traz dessa ação; pelo contrário, pode demonstrar que a teoria sobre a inclusão está tão interiorizada que se tornou uma atitude instintiva.

Ainda no que se refere à inclusão, quando questionamos sobre o que consideravam ser a inclusão, três participantes responderam que: “É incluir a criança na sociedade, incluir ela no meio dos outros. Inclusão não é colocar elas separadas, não existe isso. É incluir junto com os outros na sociedade” (P2, março, 2023). Com uma fala mais voltada para as instituições de ensino, P5 (março, 2023) diz que “inclusão é fazer com que o aluno se sinta dentro da sala como os demais, não como diferente, de certa forma, mas para que ele se sinta participante assim como todos os outros estão participando normalmente”. E, ainda, para P1 (março, 2023) - “é de extrema importância para que os alunos se sintam, assim, realmente, dentro de uma sala de aula, com colegas, participando da vida normal de uma sala de aula”.

Conseguimos identificar nessas falas que a concepção de inclusão a que se referem está relacionada ao não excluir, deixar de lado, à margem, mas sim levá-lo a participar, ser reconhecido como uma pessoa que integra a sociedade, a escola, como qualquer outra pessoa sem deficiência. Nessa perspectiva, ao nos situarmos em relação aos espaços educacionais, cabe aos profissionais da educação organizá-los com o intuito de proporcionar formas que levem os educandos a se sentirem participantes, incluídos na dinâmica da sala de aula. Em conformidade com Reis (2013) precisamos pensar nesses ambientes

[...] como espaço de oportunidades, de debates, de estilos e ritmos diferentes, por isso abarca os fundamentos e princípios da educação inclusiva, isto é, uma educação que prima pelo reconhecimento do outro, pelo diálogo entre os diferentes grupos (...) pelo favorecimento da construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas sem qualquer

tipo de discriminação que venha a ferir a participação e a garantia dos direitos humanos (Reis, 2013, p. 77).

Quando mencionamos o ambiente educacional, acreditamos que essas ações podem transcender para a sociedade como um todo. Com isso, evidenciamos que é impossível não nos depararmos com as diferenças, estas que podem se apresentar de diversas formas como em relação às deficiências ou às maneiras de aprender, dentre outras, que precisam ser levadas em consideração, para que a inclusão aconteça com cada um, sem que para isso o preconceito seja o mais importante. Para tanto, é preciso mudar de foco para que todos tenham seus direitos humanos garantidos e que seja possível um relacionamento saudável e respeitoso.

No que se refere a considerar as diferenças, a participante P3 (março, 2023) relata sobre essa questão ao se referir à aprendizagem do educando autista, ao dizer que “ele me fez ter outra visão em relação à formação, porque o ritmo dele era diferente, ele conseguia, mas no tempo dele que era diferente dos outros alunos”. A concepção de que todos são iguais precisa ser aniquilada, pois cada um tem seu próprio tempo para aprender, para se desenvolver; por isso a necessidade de planejamentos que sejam constituídos de maneira conjunta contemplando educadores e educandos. Segundo Orrú (2017),

A homogeneização do ensino é algo inaceitável, pois cada um aprende do seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades. (...) as metodologias para a aprendizagem devem ser construídas junto COM o aprendiz e não a partir de critérios universais (Orrú, 2017, p. 44).

Sob essa perspectiva, a participante P2 (março, 2023), que por meio de sua fala repleta de Escuta Sensível, menciona que “vejo que a capacidade dele é a mesma dos outros, não da mesma forma que os outros. É a forma de trabalhar que precisava ser diferente, tinha que partir do que ele gosta”. É importante destacar que muitos desses interesses podem aparecer de maneira restrita para as pessoas autistas, estas que podem escolher um tema de interesse e ser o único assunto por longos períodos de tempo. Também têm o costume de se aproximarem mais dos fatos do que de seus significados (Mello, 2007). Por essa razão, os professores precisam estar atentos a essas questões para que consigam reconhecer os interesses de seus educandos e possam planejar aulas significativas para eles.

Compreendendo a relevância desse aspecto para a aprendizagem de *Pedro*, precisou ser levado em consideração o que ele se interessava, para que daí se organizasse um percurso que levasse aos conhecimentos necessários à sua formação. Podemos observar esse fato na fala, com elementos marcantes da Escuta Sensível, realizada pela participante P5 (março, 2023) quando evidencia que - “no período da copa, ele ficou desenhando tudo sobre esse

tema, então tentei trazer para as atividades na sala de aula para que tivéssemos um maior envolvimento dele. Começamos pela produção de texto e ele participou bastante”. Dessa forma, é importante destacar que,

[...] o trabalho pedagógico por meio dos eixos de interesse possibilita o reconhecimento das potencialidades de qualquer estudante, incluindo aquele aluno com diagnóstico de TEA de modo a valorizar seu ‘ponto ótimo’ e desenvolver as habilidades as quais ele ainda apresenta alguma dificuldade, respeitando suas limitações e valorizando também a integração de novos conteúdos com aquilo que é de seu interesse (Orrú, 2016, p.169).

Embora seja importante partir de seus interesses, não basta somente oferecer isso ao educando autista, cabe ao professor levar em consideração a qualidade do que está sendo recebido e a relação entre o educando e a abordagem proposta. Com isso, o interesse se apresenta como uma ponte para as vivências a partir da mediação do professor juntamente com o educando, necessitando ser investigado, de maneira, consciente para que se perceba o potencial desse instrumento de motivação para o desenvolvimento da aprendizagem (Orrú, 2016).

Compartilhamos de percepções que se sustentam em práticas inclusivas, assim como as relatadas pelas entrevistadas anteriormente, que são fundamentadas no acolhimento e reconhecimento a todas as diferenças, em que se acredita que todas as pessoas são seres únicos, complexos e, como diria Freire (2010), inacabados, que fazem parte de uma sociedade, de uma escola que, apesar de não reconhecerem, são peças fundamentais, que precisam ser incluídas e respeitadas.

Observando as falas das professoras entrevistadas, conseguimos vislumbrar algumas tentativas em que buscaram por práticas mais inclusivas para que o educando autista conseguisse permanecer, participar, aprender e se desenvolver, em sala de aula, juntamente com os outros colegas. Percebemos que as eficiências falaram mais alto que a deficiência e que essa postura o levou a um desenvolvimento significativo entre o primeiro e o quinto ano do Ensino Fundamental de Primeira fase.

Esse desenvolvimento significativo pode ser fruto de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na Escuta Sensível, que, possivelmente, foram realizadas pelas professoras de cada turma em que *Pedro* estudou no decorrer desses cinco anos. Nesse sentido, reconhecemos que a escola é viva e por essa razão são vivenciadas, diariamente, relações carregadas de afetos, no sentido de afetar. A partir dessa perspectiva, na próxima seção, apresentamos algumas reflexões sobre a Escuta Sensível em relação às falas das entrevistadas.

4.3 Escuta Sensível: algumas reflexões

A Escuta Sensível é uma proposta que acreditamos ser de grande relevância para as práticas inclusivas em sala de aula, principalmente com educandos autistas, como o pesquisado nesse trabalho. Com isso, precisamos ressaltar que essa tem como premissa humanizar as relações entre as pessoas, em que a valorização do outro e o permanecer, verdadeiramente, com o outro, leva ao favorecimento de trocas mútuas, a sensação de ser acolhido e, ainda, estimula o desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, buscamos identificar nas falas das participantes desta pesquisa se em suas práticas pedagógicas há vestígios da Escuta Sensível na trajetória formativa do educando autista *Pedro*.

As falas das entrevistadas bem como suas expressões durante as entrevistas nos levaram à seguinte compreensão: as professoras, apesar de demonstrarem indícios em escutar sensivelmente, apresentam certas dificuldades, porque elas não foram e não são escutadas, apesar de falarem que receberam total apoio da coordenação pedagógica, em que destacam as professoras de apoio como uma das maneiras de ajuda. No entanto, não mencionam, em nenhum momento, o fato de alguém parar e escutar suas inquietações ou fazer perguntas que as levassem a compreender alguns aspectos relacionados ao educando autista em sua sala de aula. Por isso há relatos como - “eu nunca tinha pensado nessas questões, quando estava dando aula para o *Pedro*, talvez poderia ter agido de forma diferente e melhor” (P3, março, 2023); ou - “sabe, é difícil pensar sozinha essas coisas, porque não temos um direcionamento, com as perguntas, dá para pensar e mudar as coisas” (P4, março, 2023).

No que se refere a essa dificuldade que é escutar, verdadeiramente o outro, Dunker e Thebas (2017) relatam que isso acontece porque,

Não fomos educados a escutar o outro. Não fomos educados a tentar compreender e lidar com a forma humanamente particular, torta e atabalhoada como cada qual consegue e fracassa ao expressar tudo que sente, pois também, como nós, não foi educado a acolher, cuidar e expressar seus sentimentos. Não fomos educados a tolerar, compor, cooperar. Nos ensinam na escola que ser sociável é perseguir nossos próprios interesses de forma individual, respeitando os outros e obedecendo leis de convívio e educação. Fomos adestrados a cuidar de nós mesmos, a encontrar nossas próprias soluções e caminhos, sem que a escuta do outro e de nós tenha um grande papel nisso (Dunker; Thebas, 2017, p. 118).

O mundo está, cada vez mais, nos levando ao individualismo em que a regra geral se fundamenta em importar somente consigo mesmo e não levar em consideração as pessoas que convivem conosco. Então, quando sugerimos a realização de uma ação baseada no silenciar

de nós mesmos para que seja possível a escuta do outro, é como se estivéssemos pedindo para irem contra um padrão já instituído. Por essa razão observamos como é difícil a mudança dessa postura, que aqui chamamos de egoísta, para uma postura empática.

Para tanto, destacamos o quanto é difícil começar, pois ainda existem professores que estão imersos nas perspectivas do individualismo, da competitividade, de uma sala homogênea, que não conseguem levar em consideração as particularidades de cada um. Diante desse cenário, exigir uma postura que reconheça o educando em suas singularidades e ao mesmo tempo a sua totalidade complexa é muito trabalhoso. Por essa razão, precisamos que aconteça uma “troca mútua, entre quem fala e quem escuta, em que ambos sujeitos do processo se doam para que haja a aceitação total da complexidade e completude do ser humano” (Cerqueira; Sousa, 2011, p. 16).

Para que isso seja possível, profissionais mais empáticos são essenciais, que sejam capazes de reservarem um tempo de qualidade para escutar, que consigam se sentar e fazer questionamentos que levem os professores a pensarem no educando ou nos educandos da sala de aula, que ajudem a destacar as características considerando-as a partir do que a teoria traz sobre elas, procurando por compreendê-las e, por meio delas, consigam elaborar estratégias que ajudem no desenvolvimento de cada um.

Acreditamos que as professoras entrevistadas não tiveram a oportunidade de pensar em *Pedro*, como as levamos a pensar por meio das questões que lhes apresentamos. Percebemos que as perguntas trouxeram inquietações significativas, porque as levaram a reconhecer *Pedro* em suas características e pensarem nas tentativas de práticas inclusivas que fizeram. Entendemos que as reflexões que se fizeram por meio das perguntas levaram as participantes da pesquisa a se indagarem, a todo o momento, se conseguiram realizar tudo que estavam ao seu alcance ou admitirem, mesmo que inconscientemente, que não conseguiram fazer quase nada do que poderiam ter feito.

O fato que se mostra evidente é que não é possível realizar a escuta com alguém, verdadeiramente, sem primeiro ter sido escutado, pois só conseguimos fazer aquilo que nos foi ensinado, mesmo que esse ensinamento tenha acontecido fora do ambiente educacional, porque acreditamos que aprendemos em todos os espaços aos quais pertencemos.

Em um estudo realizado por Dalla Déa (2020), a autora destaca a dificuldade das escolas em possibilitar, incentivar e oferecer condições significativas para o planejamento das aulas a partir do olhar atento para com os educandos com deficiência. Com a intenção de mostrar que é possível realizar uma abordagem mais sensível, é mencionado algo positivo da escola pesquisada que

[...] é o fato de uma vez por semana, especificamente as sextas-feiras, com exceção de poucos professores que estão em aula, são deixados os horários do período (matutino e vespertino) para reuniões sobre as aulas, sobre os educandos, trocas de experiências, leituras e outras atividades que se faz necessárias para aprimorar o trabalho na instituição (Dalla Déa, 2020, p. 10).

Reconhecemos que esse momento dedicado aos estudos, discussões e trocas de questões referentes às aulas e aos educandos faz toda diferença no planejamento das atividades, pois é por meio desse tempo que se torna possível escutar, questionar, refletir e repensar a prática a partir do diálogo e das leituras realizadas.

Apesar das professoras pesquisadas não terem esse momento, percebemos alguns indícios da escuta em suas falas, das quais destacamos três - P1, P3 e P4. Conforme essas participantes, após as entrevistas, disseram estar conscientes de que utilizaram a Escuta Sensível em suas práticas com o educando autista, como observamos na justificativa de P1 (março, 2023) - “porque tínhamos um relacionamento que a cada dia era novo, todos os dias, era uma nova situação, a cada dia ele chegava com uma nova vivência, queria uma história diferente, contava coisas diferentes e eu estava sempre atenta a tudo”.

Percebemos que há aspectos de Escuta Sensível na fala destacada, bem como nas falas das demais entrevistadas, porque relatam que, constantemente, paravam para compreender como o educando autista se encontrava, aprendia e se relacionava, para que assim fosse possível ajudá-lo a se desenvolver. As participantes da pesquisa mostram que reconhecem que a forma com que ele está nesse mundo é muito diferente do que elas estavam acostumadas, e essa diferença latente, fez com que parassem e o entendessem para assim procurarem a melhor maneira de agirem. Em seu relato, a participante P3 (março, 2023) evidencia que “por ser uma deficiência que poucos conheciam na escola, todos desde a direção até os alunos estavam procurando compreender e buscar o melhor para que aprendesse o necessário”.

E, mesmo as entrevistadas P2 e P5 dizendo que não utilizavam a escuta, “pensando, assim, eu acho que não tinha essa prática” (P2, março, 2023); ou, “eu posso até ter tentado fazer isso, mas acho que não consegui, principalmente com *Pedro*”. Contudo, ao tentarem argumentar que não praticavam, elas mencionaram elementos que mostram que colocavam a escuta em prática como a participante P2 (março, 2023): “eu e a professora de apoio sentávamos, trocávamos opiniões, pensávamos no que podia ajudar a partir do que ele mostrava pra gente, o que a gente observava e era o que a gente fazia”. De acordo com P5 (março, 2023) “tentamos adaptar as disciplinas pensando no que ele conseguia fazer, a gente olhava o que ele conseguia e o que não conseguia a gente ia modificando da melhor forma”.

Compreendemos que mesmo as entrevistadas P2 e P5 relatando não terem desenvolvido práticas baseadas na Escuta Sensível, conseguimos encontrar vestígios nas falas que foram citadas anteriormente, que embora sejam apresentadas de maneira sutil, elas realizaram ações que precisaram partir da apreensão de especificidades do educando autista para que fosse possível pensar e elaborar propostas, bem como atividades que colaborassem com sua aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, percebemos que a escuta se fazia presente em suas práticas.

Além do que já foi mencionado, destacamos alguns fragmentos do que foi relatado no decorrer das entrevistas com o intuito de compreendermos essa relação existente entre a prática inclusiva e a Escuta Sensível. Dessa forma,

Eu ainda continuo batendo na tecla que o professor tem que conhecer seu aluno, não é só conhecer o conteúdo, a disciplina que ele vai ministrar, ele tem que, sobretudo conhecer o aluno como um todo, suas características, suas expressões, porque quando ele conhece o aluno, ele vai saber a melhor forma de chegar até o aluno e poder passar o conteúdo do jeito que precisa. A minha experiência com alunos é essa, cada um é único e a gente tem que, diariamente, buscar conhecê-lo e procurar novas formas de alcançá-los. Tem muitas ideias muitas coisas para se fazer, mas se você não tiver o conhecimento do aluno nenhuma sugestão vai ser útil, (...) porque se negar o passado, negar a carga afetiva que o aluno tem, não vai conseguir fazer nada (P1, março, 2023).

A partir da fala dessa professora observamos o quanto ela considera ser importante reconhecer o educando em suas particularidades, ou seja, perceber o seu eu, que é único e incomparável, em que ao mesmo tempo se apresenta complexo, e que suas singularidades compõem a totalidade de seu ser. Essa postura se assemelha às considerações levantadas por Cerqueira e Souza (2011, p. 12) que se referem à Escuta Sensível como “uma prática incessante, permanente, que busca a todo momento reconhecer o indivíduo na sua singularidade. A escuta sensível não conforma-se com o superficial, ela busca a essência, a completude”.

Reconhecemos ser um grande desafio que é lançado para o ambiente educacional, pois quando tratamos desses aspectos estamos nos referindo à produção de um novo saber, uma nova postura, responsável por impulsionar o desejo por mudança, tanto do educando como do educador, cada qual com sua particularidade, participantes de espaços diferentes, se mostrando de maneira distinta, ou seja, cada um com seu mundo particular, que vai se encontrando com outros mundos em sala de aula.

Sob essa perspectiva, Freire (2010) menciona que para ensinar é preciso que seja compreendido que a educação é uma maneira de interferir no mundo, por isso a importância

de estarmos atentos ao mundo dos educandos para que seja possível a condução deles para serem mais criativos, inventivos, livres e não passivos e imóveis. Sendo assim,

[...] acreditamos que a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes (Cerqueira, 2006, p. 32).

Com base nessa lógica, Freire (2010) evidencia que uma das funções da escola é realizar um trabalho crítico sobre a inteligibilidade das coisas e dos fatos, bem como à sua comunicabilidade. Com isso aponta que os educandos precisam assumir seus papéis de construtores de sua inteligência e não de meros receptores do que lhes são transmitidos. Dessa forma, acreditamos ser imprescindível que o professor utilize a Escuta Sensível para que consiga levar o educando a se reconhecer como construtor do seu próprio conhecimento, admitindo que com esse reconhecimento seja capaz de fazer com que, quem aprende e quem ensina, possam se relacionar com o intuito de avançar no processo de desenvolvimento para a aprendizagem (Cerqueira, 2006).

Observamos essas questões na fala da entrevistada P3 (março, 2023) - “é preciso escutar o aluno, a partir do momento que você o conhece, é possível levar a um desenvolvimento cada vez melhor, realizando uma inclusão que não exclua, mas que inclua de verdade”. Assim como no relato da P4 (março, 2023) que diz ser preciso, constantemente “buscar reconhecer o aluno, sempre buscar entender o que é a necessidade daquele aluno para ir sempre melhorando tanto na elaboração de uma atividade como nas ações para incluir”.

Nesse sentido, Carvalho (2019, p. 128) menciona que o educador não pode se apresentar como “um estranho para seus alunos, e sim, alguém que inspire confiança (...) a escuta sensível é um convite para nós, professores, a ter diferentes olhares para a diversidade de contextos, um escutar que abre possibilidades para novas formas de sentir, querer e agir”. Isto porque, entendemos que é na relação entre educador e educando que a aprendizagem vai se intensificando.

Consideramos que as professoras se permitiram compreender e vivenciar o processo educacional, o espaço da sala de aula, bem como o educando autista, de forma flexível e receptiva, reconhecendo a educação em sua totalidade, levando em consideração o que Cerqueira e Sousa (2011) mencionam em relação a não se reduzir a educação apenas aos atos de ensinar e aprender, pois no percurso dessa dinâmica ocorre também o conhecer, o

pesquisar, o escutar, o ser escutado, o se relacionar; enfim, acontecem muitas ações que não podem ser resumidas ao ensinar e aprender.

Ao escutarmos das professoras relatos como: “Muitas vezes eu parava para ver como ele fazia as atividades, sozinho ou em grupo para pensar em algo que pudessem ajudar ele a se desenvolver” (P1, março, 2023); ou ainda, “Observando ele a gente conseguia elaborar atividades que ele conseguia fazer” (P5, março, 2023); percebemos a Escuta Sensível e a conexão que ela proporcionou para essas professoras ao escutarem o educando autista. Quando se compreende que o diálogo se estabelece a partir dessa escuta que respeita e interpreta as individualidades, as diferenças, as fragilidades e as capacidades do outro, entende-se que apesar de ser uma ação complexa, ela nos leva a práticas cada vez mais humanizadoras.

A participante P2 diz que “nós conseguimos que *Pedro* participasse de uma apresentação em que ele era o principal personagem, mesmo que foi um trabalho danado para ensinar, organizar e convencer que precisávamos dele. No final foi gratificante e emocionou a todos que assistiram” (P2, março, 2023). Esse relato demonstra como a escuta se fazia presente nos detalhes, pois a professora poderia, simplesmente, não incluir *Pedro* na apresentação, mas ela foi além, ao colocá-lo em destaque na apresentação. A P5 também realizou um trabalho que a escuta se fez evidente, em que os educandos estudaram, discutiram em sala e depois socializaram com toda a escola sobre o tema autismo. De acordo com a professora “eles se envolveram bastante com esse estudo e *Pedro* se sentiu muito importante. Engraçado, que ele sempre falava: ‘Eu sou autismo’ todo feliz” (P5, março, 2023).

Através dessas e de outras falas das entrevistadas observamos que a prática de escutar sensivelmente demanda um grande esforço por parte dos envolvidos no contexto educacional; e, neste trabalho, destacamos a dedicação apresentada na relação de escuta existente entre educador e o educando autista. Ao procurarmos por práticas, como a Escuta Sensível, que levem a uma educação cada vez mais inclusiva estamos buscando ressignificar e refletir sobre a educação que realmente almejamos, mas isso não se dá de maneira leve, pelo contrário há um desconforto que acreditamos ser necessário para que essa mudança aconteça.

Quem escolhe a prática da Escuta Sensível para sua profissão precisa compreender que não será uma tarefa fácil e tranquila, pelo contrário, é uma prática que demanda um trabalho árduo, pois é imprescindível revisitar o seu “eu” constantemente se quiser realizar essa prática humanizadora. Essa atitude exige libertar-se, diariamente, das amarras que influenciam o desenvolvimento das práticas realizadas nas instituições de ensino. Nesse sentido, escutar,

verdadeiramente, nos leva a aprender com o outro a ser uma pessoa mais empática, acolhedora e resiliente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (Freire, 2010, p. 119).

Ao escolhermos essa epígrafe, enfatizamos o que desde a introdução já havíamos mencionado - precisamos escutar o outro para que a partir dessa escuta aprendamos a colaborar com ele. É interessante que, se pararmos para observar, os detalhes dessa dissertação, conseguimos perceber que ecoa por todas as seções o convite para que realizemos essa ação de escutar o outro para que seja possível não apenas falar com ele, mas também ajudá-lo a se reconhecer em suas singularidades, a se sentir participante dos ambientes que vivencia e a se desenvolver da melhor maneira possível. Tudo isso, nós só conseguimos se nos (pré)ocuparmos, ou seja, se o escutarmos.

A escuta só acontece quando nos apresentamos abertos ao outro, levando em consideração suas particularidades e as acolhendo sem julgamentos. Com isso, o professor que realiza a escuta não deve se limitar apenas em querer saber como é o educando; precisamos ir além, dar continuidade à relação, abrangendo sua percepção e sua sensibilidade para com o outro, em um movimento contínuo, pois a prática docente é viva e exige do professor conhecimento, flexibilidade e coragem para enfrentar os desafios, construindo e reconstruindo suas práticas constantemente. Vale destacar que a Escuta Sensível não se finda no escutar, pois gera uma ação a partir dessa escuta, acolhendo e respondendo, de maneira sensata, por meio de atitudes que levam ao desenvolvimento dos educandos.

Por meio do aporte teórico no qual nos fundamentamos, organizamos o objetivo geral, que buscou desvelar as percepções docentes sobre práticas pedagógicas, fundamentadas na Escuta Sensível e sua possível colaboração no processo de inclusão escolar do educando autista. A partir desse objetivo procuramos compreender, através das falas das professoras, como aconteciam as práticas dentro da sala de aula e como elas interferiam na vida escolar do educando em questão, e o que identificamos, nos fez perceber a riqueza da Escuta Sensível nos detalhes existentes nas ações realizadas.

Para garantir essa percepção e contemplar toda essa dinâmica elencamos quatro categorias: o educando autista, as práticas pedagógicas inclusivas, a formação de professores e a Escuta Sensível. E, para que chegássemos ao objetivo e às categorias mencionadas, nos fundamentamos na seguinte questão norteadora: os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, construíram ou não ações fundamentadas na Escuta Sensível para o processo de

inclusão do educando autista no ambiente escolar? Dessa maneira, precisamos enfatizar que, no decorrer de toda a pesquisa encontramos elementos significativos que se assemelham com a perspectiva abordada nesse trabalho, ficando evidente que as professoras construíram sim práticas pedagógicas, mas para, além disso, elas vivenciaram momentos arraigados pela Escuta Sensível em que buscaram, constantemente, incluir o educando autista tanto dentro das salas de aula, como em toda a instituição de ensino.

Por meio das entrevistas realizadas com as cinco professoras que estiveram com o educando autista durante o ensino fundamental de primeira fase, ficou claro que o escutar sensivelmente entre educador-educando, acontecia no processo de ensino e aprendizagem. A partir das falas das participantes observamos diversos aspectos da Escuta Sensível, tanto em ações individuais, através da busca em conhecer *Pedro* em suas particularidades, procurando entendê-lo em relação a como interagia, aprendia e se desenvolvia; como de maneira coletiva, quando relataram que as professoras assim como os colegas, dentro da sala de aula, conseguiam reconhecer suas eficiências, respeitando as limitações que surgiam por causa do ambiente escolar e o ajudando a partir do que conheciam.

Dessa forma, cada professora menciona sua ação de uma maneira particular, se revelando, algumas vezes, de forma mais acolhedora buscando reconhecer as particularidades do educando, outras se mostrando, através de práticas diferenciadas que levavam em consideração seus interesses; outras vezes apresentando propostas que iam de encontro com as suas visões sobre a educação, mas que, ao serem desenvolvidas, levaram as professoras e os educandos a serem mais empáticos com todos. Em todas essas ações encontramos elementos, mesmo que sutis, da Escuta Sensível, nos levando a acreditar que a partir delas conseguiram realizar práticas mais inclusivas.

Apesar de termos encontrado muitos aspectos da Escuta Sensível realizada pelas professoras, precisamos destacar que, ainda, precisa ser mais bem desenvolvida em toda a escola, pois percebemos que essa prática não é realizada com as professoras, apenas por elas. Essa questão faz com que, conseqüentemente, vá se perdendo a disponibilidade em escutar. Acreditamos que se a escuta acontece durante todo o processo pedagógico, ou seja, desde o momento em que se planejam as aulas conversando com o coordenador pedagógico e este realiza a Escuta Sensível, a tendência é que essa ação seja repassada dos professores para os educando, contemplando a todos os envolvidos. Percebemos então, o quanto é importante a escola se organizar para oferecer um tempo de qualidade destinado para estudar, discutir, escutar e ser escutado, acreditamos que seria muito relevante e significativa essa troca.

Reconhecemos certa audácia ao falarmos sobre a Escuta Sensível associada às práticas realizadas com o educando autista em um mesmo trabalho, porque a escuta infere utilizar todos os sentidos, indo para além deles, para que se desenvolva uma prática de acolhimento com o outro; o que é oposto à condição do educando autista que precisa anular os sentidos para que consiga utilizar um deles da melhor forma possível. Esses fatores, embora sejam opostos, foram se complementando no decorrer da pesquisa e nos mostraram a importância da alteridade e da empatia para com o outro como a escuta nos sugere, pois assim ao desenvolver essa prática conseguiram reconhecer e acolher *Pedro* mesmo que ele não conseguisse retribuir da mesma forma. A escuta também é isso, uma ação despreziosa, na qual ocorre uma troca, mas não, necessariamente, de uma maneira preestabelecida, podendo ser construída de maneira diferente e única.

Admitimos que o percurso realizado não foi uma tarefa fácil, mas sim necessária. Trilhamos um caminho árduo até chegarmos aqui, em que conseguimos compreender como é fundamental que essa temática seja cada vez mais discutida nos espaços acadêmicos, e que, conseqüentemente, mais pesquisas abordem as contribuições que a Escuta Sensível pode oferecer para práticas realmente inclusivas. Observamos que por meio de algumas estratégias é possível levar as pessoas a realizarem a prática de escutar o outro, apesar de nos encontrarmos em um mundo cada vez mais caótico, essa ação é importante para que construamos espaços mais empáticos e acolhedores.

No decorrer desse estudo surgiram provocações que ampliaram as possibilidades de novas perspectivas e de outros olhares diante de determinadas situações. Nesse sentido, por meio dos conflitos que foram surgindo, reconhecemos perspectivas, erros e acertos, que nos levaram a refletir, nos convidando a aprofundarmos, ainda mais, sobre a temática, buscando melhorias para o que nos foi apresentado de maneira negativa, e em relação aos aspectos positivos continuar a realizá-los, mas a partir desse momento, de maneira mais consciente. Vale enfatizar que esse estudo nos levou a diversos questionamentos, certezas provisórias e incertezas constantes.

Por reconhecermos a importância dessa temática, acreditamos que novas pesquisas aparecerão em breve, tratando sobre alguns dos aspectos que trouxemos para essa discussão. Dessa forma, entre as considerações que fizemos no decorrer de todo o trabalho, esperamos que ações realizadas pelos professores, tendo como foco a Escuta Sensível, sejam consideradas primordiais para que todos os educandos, em especial, aqueles com alguma deficiência, vivenciem práticas inclusivas que os levem a seu melhor desenvolvimento. Contudo, aos professores que ainda não a conhecem ou não a utilizam, sugerimos, por meio

desta pesquisa, para que façam a experiência de se aproximarem de seus educandos, os escutando e os ajudando a permanecerem, aprenderem e se desenvolverem nas instituições de ensino.

Ao finalizarmos esta dissertação fazemos um convite para que, em todos os momentos de nossas vidas - seja pessoal, acadêmico ou profissional - façamos o exercício de silenciar nossas inquietações para compreendermos o que não foi dito pelo outro, pois a Escuta Sensível, em algumas situações, nos pede para sairmos de cena para que seja possível observarmos e reconhecermos o outro como autêntico outro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. 2014. 181 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110469>. Acesso em: 15 out. 2022.

ALMEIDA, Manuella Santos Carneiro. Classificação Internacional das Doenças – 11ª revisão: da concepção à implementação. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 54, 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsp/2020.v54/104/pt>. Acesso em: 30 mai. 2023.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)**. 2013. 483 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9705>. Acesso em: 17 out. 2022.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

APA. AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Refletindo sobre a UEG: o programa licenciatura plena parcelada de pedagogia para trabalhadores da educação. **II Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias**, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3733-Texto%20do%20artigo-11258-1-10-20141201.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos. BELLATO, Rosene; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de Pesquisa e suas Potencialidades na Pesquisa Qualitativa em Saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**. Vitória: Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.861/19, de 18 de julho de 2019.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/113861.htm Acesso em: 01 abr. 2023.

CARMO, Livia Silveira do. **O silêncio por trás de uma tela:** percepções de intérpretes educacionais de LIBRAS no cenário pandêmico da COVID-19. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Unidade de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

CARVALHO, Margly Octavia Genofre de. **Escuta sensível:** protagonismo na educação. Tese de Doutorado Sorocaba, SP, 2017.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci, (orgs.) **Criança hospitalizada:** atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira; SOUSA, Elane Mayara. Escuta sensível: o que é? In: CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira (Org.). **(Con)Textos em escuta sensível.** Brasília: Thesaurus, 2011.

CERQUEIRA, Cristina Tereza Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora,** Brasília: Universidade de Brasília, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CID-10. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID - 10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas - Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artmed, 1993.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. **Guia de inclusão na educação física na escola comum** [Ebook] / Vanessa Helena Santana Dalla Déa, Vicente Paulo Batista Dalla Déa. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020. 62 p.: il. – (Coleção Inclusão). Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/4/cap10.html. Acesso em: 08 out. 2023.

DAMOLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Municipal Professora Maria Eugênia Pessoa Borges, 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência:** a crítica feminista. Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 22 abr. 2023.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FAOUR, Carla. **A arte de escutar:** histórias que revelam a beleza de ouvir e ser ouvido. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Porto: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corporeidade no espectro autista:** contribuições da fenomenologia da percepção. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADIA, Carlos; CASTRO, Kamila; RIESGO, Rudimar. Transtorno do espectro do autismo uma breve visão neurológica. In: SOUSA, Marlla Mendes de. **Autismo:** legislação, jurisprudência e políticas públicas. - Brasília: OAB Editora, 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear um levantamento? In: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Ricardo Schers de. Do autismo ao transtorno do espectro autista: uma trajetória histórica pela busca do conceito, da etiologia e da hegemonia. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena. **Autismo:** um olhar por inteiro. São Paulo: Literare Books Internacional, 2021.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha:** autobiografia de uma autista. São Paulo: Editora das letrinhas, 2012.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista.** Tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

GUIA COVID-19. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/guia-7-covid-19-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva/> Acesso em: 02 out. 2021.

HENRIQUE, Jordanya Reginaldo. **A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com os jogos desenvolvidos para a saúde mental.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em cognição, tecnologias e instituições) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.

HENTGES, Vanice. **Uma escuta sensível das demandas de crianças diagnosticadas com transtorno do Espectro Autista na perspectiva da ontoepistemogênese.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 03 jul. 2023.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2023.

LIBERALESSO, Paulo. Transtorno do espectro autista: evidências científicas no campo das intervenções terapêuticas. In: MATOS, Elyse; SOUSA, Marlla Mendes de. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo. **A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 26 nov. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2937>. Acesso em: 30 out. 2022.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 56–66, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 3 out. 2023.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Enfoque Fenomenológico de pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações Sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): Implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 109, p. 87-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n109/09.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros de. **Autismo: guia prático**. 7 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Daisy. Autismo: o transtorno da desconexão. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (org.). **Autismo: um olhar por inteiro**. São Paulo: Literare Books Internacional, 2021.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-Inventar da Inclusão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunnardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233/10099>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PINTO, Jessica Hilário, CÂNDIDO, Gláucia. Vieira (2021). Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia/GO. **Cadernos De Gênero E Diversidade**, 6(3), 311-338. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38381/24065>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PINTO, Sulamyta da Silva. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6077>. Acesso em: 20 out. 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (Orgs.). **Dicionário** (livro eletrônico): rumo à civilização da religião e ao bem viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará**. Orientadora: Tânia Vicente Viana. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58078>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, Neide Maria. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2021. 199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SKLIAR, Carlos. A identidade que é nossa e a exclusão que é do outro. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

SOUSA, Marlla Mendes de. O reconhecimento do autismo como deficiência: histórico, convenções, legislação e a sua aplicação no Brasil. In: SOUSA, Marlla Mendes de. **Autismo: legislação, jurisprudência e políticas públicas**. - Brasília: OAB Editora, 2021.

SOUZA, Clarissa, Medianeira Caxambú da Rosa de. **Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas**. (Dissertação) Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19817>. Acesso em: 19 out. 2022.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e Linguagem. In: BRASIL. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

SZABO, Cleusa Barbosa. **Autismo**: um mundo estranho. São Paulo, 2005.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/> Acesso em 06 abr. 2023.

UEG, Universidade Estadual de Goiás. **Manual de apresentação de trabalhos acadêmicos**. Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais: Anápolis, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 abr. 2023.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>. Acesso em 03 out. 2023.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Bom dia/boa tarde/boa noite! Você está participando de forma voluntária da pesquisa intitulada - A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia – GO - da pesquisadora Jessica Hilário Pinto, sob a orientação da professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. Caso você tenha autorizado, esta reunião será gravada. Mas se não houver dado autorização, a mesma não será gravada e somente a pesquisadora irá anotar o que será falado.

Você, participante, responderá às perguntas realizadas e poderá falar das suas experiências, como se sente e se percebe em cada uma delas; dessa forma, não será interrompida. Desde já agradeço imensamente a participação nesta pesquisa, ela é de extrema importância. Seu nome: (esta informação não será divulgada na pesquisa, será identificado com pseudônimos).

Podemos iniciar? E, novamente, deixo claro que não há a necessidade de responder caso não se sinta confortável e que a qualquer momento a pesquisa poderá ser interrompida/encerrada sem que ocorra prejuízo a você participante.

1. Discorra um pouco sobre como compreende a inclusão de forma geral.
2. Você já vivenciou alguma experiência anterior à docência, até mesmo em sua vida pessoal com a inclusão? Caso afirmativo, reflita se essa experiência te levou a novas percepções sobre a inclusão escolar. Fale um pouco sobre isso.
3. Em sua formação, tanto inicial como continuada, foi abordada, de alguma maneira, a educação inclusiva? Como você avalia sua formação?
4. Comente como você se sentiu com a chegada de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua sala de aula.
5. Fale um pouco sobre o amparo pedagógico da instituição escolar no momento em que você recebeu um aluno com TEA em sua sala de aula. Se houve algum tipo de amparo pedagógico, explique como foi a contribuição.
6. Em sua sala, nesse período, existia professor de apoio que colaborasse para a formação do aluno com TEA?

7. Você, ao retomar a memória, se recorda de alguma/ algumas prática(s) pedagógica(s) que tenha pensado/realizado com o aluno com TEA e que o fez estar incluído na dinâmica da sala de aula? Caso afirmativo, conte como foi a experiência.
8. Relate suas vivências em relação às angústias e dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar que de um aluno com TEA.
9. Você já ouviu falar da prática intitulada Escuta Sensível? Caso afirmativo, fale um pouco se conseguiu utilizá-la em sua prática docente com o aluno com TEA. (Se a participante não conhecer será falado um pouco sobre essa prática).
10. Diante de alguma dificuldade apresentada em sala de aula (no que se refere ao aluno com TEA) qual é sua atitude? Você procura ter uma Escuta Sensível com seu aluno, ou seja, busca ter um olhar mais atento às suas necessidades, realizando metodologias diversificadas procurando desenvolvê-lo da melhor forma? Ou prefere que a família e a gestão escolar resolvam essas questões?
11. Em sua opinião, você considera que a sua prática em relação ao aluno com TEA foi baseada na Escuta Sensível?
12. Você considera que sua experiência com o aluno com autismo lhe proporcionou novas maneiras de repensar sua prática, em sala de aula, em relação à inclusão?
13. Depois de toda sua narrativa, o que você destacaria como o ponto mais importante nas atitudes/ações do professor regente para a melhoria de práticas inclusivas escolares baseadas na Escuta Sensível.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada – A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um aluno Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia– GO. Meu nome é Jessica Hilário Pinto, sou mestranda pelo PPGE UEG/Inhumas, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail jhessica_hilario@hotmail.com, endereço Rua Sergipe, Vila Mineira, nº 2, Damolândia – GO. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que, por sua vez, é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Jessica Hilário Pinto e Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 08 (oito) minutos e a sua participação na pesquisa em média 30 (quarenta) minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade emergente de estudos e pesquisas que abarquem os desafios da Educação Inclusiva na Educação Básica, tratando especificamente de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e das práticas

baseadas na Escuta Sensível. Destacamos que essa temática tem sido um grande desafio para a comunidade acadêmica. Dessa forma, torna-se necessário e importante discutir o tema mesmo após quatorze anos de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), haja vista, que ainda temos dificuldades com as práticas inclusivas na educação. A Educação Inclusiva, no Brasil, tem uma história marcada pela imposição de políticas, no entanto, a segregação dos sujeitos se torna presente no processo de aprender. Nessa perspectiva, analisar as percepções sobre práticas pedagógicas, fundamentadas na Escuta Sensível, e sua possível colaboração no processo de inclusão escolar do aluno com o TEA, é imprescindível. Contudo a presente pesquisa busca refletir sobre as práticas a partir das falas dos próprios professores que passaram pela trajetória escolar do aluno com TEA e assim contribuir para buscar práticas, como a Escuta Sensível, capazes de influenciar positivamente no processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizadas de forma presencial, na Escola Municipal em que o aluno com TEA estuda e no turno em que os professores trabalham a depender da disponibilidade e interesse dos mesmos, possivelmente, ocorrerá, quando houver a troca dos professores das disciplinas de Inglês e Educação Física. Em que, sempre respeitando medidas de segurança e distanciamento indicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A reunião deve ocorrer em um tempo estimado de, em média, 30 (trinta) minutos, com previsão de apenas um encontro para realização das entrevistas de forma individualizada.

Assinale, dentro dos parênteses, as opções abaixo autorizando ou não, gravações e a divulgação da sua imagem:

- () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- () Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz, assinale:

- () Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

Riscos e formas de minimizá-los:

A presente pesquisa oferece risco mínimo aos participantes envolvidos – em âmbitos psicológicos, intelectuais, emocionais e físicos – pela probabilidade de estresse e cansaço ao relatar sua experiência profissional. A pesquisadora cuidará para que os professores se sintam seguros e confortáveis ao contribuir com a pesquisa, esperando seu tempo para que isso aconteça. Fica garantido e assegurado seu anonimato e a não obrigatoriedade em responder à entrevista em qualquer uma das indagações, bem como serão esclarecidas todas as questões que porventura o participante tenha, se assim decidir, deixar de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar ou sentir necessidade. Não haverá qualquer prejuízo ao participante, portanto, garantimos a participação voluntária sem requerer questões financeiras.

A fase empírica e exploratória, na qual contará com os participantes, acontecerá de forma presencial, na Escola Municipal em que o aluno com TEA estuda, em etapa única e, levando em consideração o momento delicado pós pandemia, serão observadas todas as normas dos órgãos governamentais oficiais responsáveis (como o Ministério da Saúde, a Secretaria da Saúde e normativas da instituição de ensino) sendo feitos com os devidos cuidados como uso de máscaras, álcool 70 graus e distanciamento em locais fechados. Estas medidas de segurança elencadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para assegurar a saúde e integridade de todos os envolvidos na pesquisa serão rigorosamente observadas tais como vacinação e completude do período de imunização. Serão observados, cumpridos e garantidos todos os preceitos éticos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, conforme RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Toda e qualquer etapa da pesquisa só será desenvolvida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e decorrente liberação de execução.

Assistência:

Se você vivenciar qualquer tipo de desconforto é assegurada a assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação narrativa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa não terá nenhum fim lucrativo assim como nenhum participante que nela se inserir receberá qualquer tipo de remuneração ou gratificação. Consideramos que, ao partirmos da perspectiva de que o estudante com TEA é uma pessoa de possibilidades no mundo, e de que os professores são agentes transformadores em suas práxis, estima-se que quanto mais conhecemos criticamente as condições concretas desse estudante no contexto escolar, com relação às práticas educativas experienciadas pelo próprio educando, mais será possível favorecer a superação das barreiras e dificuldades sobre os processos de ensino e aprendizagem na escolarização de outros alunos que possuam a mesma deficiência.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados sob nossa responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte, alimentação e/ ou dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após análise das entrevistas e elaboração da dissertação, você também poderá ter acesso aos resultados da pesquisa com devolutiva virtual através do e-mail disponibilizado ou encontro agendado.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento. Para isso, nós disponibilizaremos contato pelo telefone (62) 981539648, pelo qual poderá ser agendada visita à Universidade Estadual de Goiás Unu Inhumas, na AV. Araguaia, n. 400, Vila Lucimar, Inhumas/GO, CEP: 75403-577, onde serão disponibilizados os

materiais para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, à assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido à sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e, em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, esclareci à pesquisadora Jessica Hilário Pinto a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo - A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um aluno autista: a prática pedagógica de professores da rede municipal de ensino de Damolândia – GO. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

_____, ____ de _____ de 2023.