

A VOZ SILENCIOSA DA APRENDIZAGEM: ESCUTA SENSÍVEL E EXPRESSÕES DE UM ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**THE SILENT VOICE OF LEARNING: SENSITIVE LISTENING AND EXPRESSIONS OF A STUDENT WITH ASD IN INCLUSIVE EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-004>**Tatiane Amorim Gonçalves**Coordenadora Pedagógica, Especialização em Educação Especial e Inclusiva
E-mail: tatiane_estemily@hotmail.com**Fabiani de Amorim Gonçalves**Pedagoga AEE, Mestre em Linguística
E-mail: binharoo@hotmail.com**RESUMO**

O presente artigo analisa a efetivação da educação inclusiva a partir de um estudo de caso envolvendo um estudante do 1º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com comunicação predominantemente não verbal, matriculado em uma escola pública de Mato Grosso. Parte-se da diferenciação entre educação inclusiva e educação especial, contextualizando as principais políticas públicas nacionais e internacionais que sustentam o paradigma da inclusão escolar. O estudo enfatiza a importância da escuta sensível e do olhar atento do professor na valorização das múltiplas formas de expressão dos alunos, compreendendo gestos, olhares e escolhas como linguagens legítimas da aprendizagem. A partir da observação da prática pedagógica, evidencia-se que a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas se concretiza na garantia de participação e protagonismo estudantil. Conclui-se que a verdadeira inclusão demanda investimento contínuo em políticas públicas, formação docente, infraestrutura e mudança cultural, para que cada estudante seja reconhecido em sua singularidade e possa exercer autonomia e autoria em seu processo educativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Linguagem não verbal; Prática pedagógica; Protagonismo estudantil.

ABSTRACT

This article analyzes the implementation of inclusive education based on a case study involving a first-grade student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and predominantly nonverbal communication, enrolled in a public school in Mato Grosso. It begins by differentiating between inclusive education and special education, contextualizing the main national and international public policies that support the paradigm of school inclusion. The study emphasizes the importance of sensitive listening and the teacher's attentive focus in valuing students' multiple forms of expression, understanding gestures, looks, and choices as legitimate languages of learning. Based on the observation of pedagogical practice, it becomes clear that inclusion is not limited to access to school, but is materialized by ensuring student participation and empowerment. It concludes that true inclusion requires continuous investment in public policies, teacher training, infrastructure, and cultural change, so that each student is recognized for their uniqueness and can exercise autonomy and authorship in their educational process.

Keywords: Inclusive education; Autism Spectrum Disorder; Nonverbal language; Pedagogical practice; Student leadership.



1 INTRODUÇÃO

É necessário diferenciar educação inclusiva e educação especial. A primeira refere-se a um paradigma que busca garantir o direito de todos os alunos à aprendizagem em igualdade de condições, independentemente de suas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. A segunda, por sua vez, compreende serviços e recursos específicos para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

A política educacional brasileira, especialmente a voltada para a educação inclusiva, passou por uma série de transformações significativas desde a década de 1960. Inicialmente, a legislação reconhecia direitos, mas sua aplicação prática era limitada. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que o direito à educação para todos foi consolidado, introduzindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um recurso essencial para garantir equidade. Nos anos 1990, documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a nova LDB (1996) e a Declaração de Salamanca (1994) fortaleceram esse movimento, embora ainda houvesse distanciamento entre discurso e prática.

A partir dos anos 2000, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) marcaram um período de maior efetivação de investimentos e de ampliação do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Plano Nacional de Educação (2014) consolidaram a meta de universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE.

Esses avanços se refletem nos dados de matrículas da última década. Entre 2010 e 2020, o número de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculados na Educação Básica praticamente dobrou, passando de 702,6 mil para 1,3 milhão. A maior parte dessas matrículas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Além disso, a proporção de alunos incluídos em classes comuns cresceu de 68,9% em 2010 para 88,1% em 2020 (MODERNA, 2021). Ainda que os indicadores apontem progressos, a realidade escolar revela desafios: apenas 56,1% das escolas que atendem esse público possuem banheiro adequado, sendo que na zona rural esse índice cai para 31,2% (MODERNA, 2021).

A educação inclusiva consolidou-se, assim, como uma das mais significativas conquistas no campo educacional brasileiro. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito fundamental à educação, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem em igualdade de condições. O texto legal reforça que a negação de matrícula a estudantes público-alvo da Educação Especial constitui crime, passível de multa e reclusão de até cinco anos, evidenciando a gravidade da discriminação escolar.

Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 40) destacam que:



“O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais.”

Ou seja, a efetivação da inclusão demanda a reorganização das práticas pedagógicas e administrativas das instituições, a superação da lógica excludente da repetência e a garantia de que cada estudante possa aprender em seu próprio tempo, com liberdade e respeito às suas singularidades e potencialidades.

Este artigo reflete sobre a prática pedagógica vivida com um aluno do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no estado de Mato Grosso, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com fala limitada. O objetivo é analisar como ocorre a aprendizagem em um ambiente inclusivo, entendido como espaço de encontros, descobertas e aprendizados mútuos. A relevância do estudo está em evidenciar a importância da escuta sensível e do olhar atento do professor para reconhecer diferentes formas de comunicação, verbais e não verbais, valorizando gestos, olhares e escolhas intencionais como expressões legítimas da aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA

A inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula. Embora este seja um passo fundamental, ainda não garante condições efetivas de aprendizagem. Não há inclusão quando turmas superlotadas impedem a atenção individualizada; quando salas de aula não comportam cadeiras de rodas; quando calendários escolares rígidos não permitem flexibilização das avaliações; quando as avaliações externas são adaptadas apenas para estudantes com baixa visão ou quando faltam profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais e agentes de saúde.

Como política pública, a inclusão requer investimento na infraestrutura escolar, na contratação e formação de professores e na criação de currículos flexíveis. É preciso reorganizar o sistema educacional para atender às singularidades de cada estudante, especialmente nas escolas públicas de regiões como Mato Grosso, onde os desafios estruturais ainda são marcantes.

2.2 MARCOS INTERNACIONAIS DA INCLUSÃO

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) já afirmava que toda criança, jovem e adulto deveria ter condições de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, incluindo leitura, escrita, cálculo, habilidades, valores e atitudes para viver e conviver em sociedade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca consolidou a concepção de escola inclusiva, defendendo que todas as instituições devem acolher a diversidade, sejam alunos com deficiência, superdotados, em situação de vulnerabilidade social ou pertencentes a minorias culturais, linguísticas e étnicas.

Posteriormente, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil, reafirmou que estudantes com deficiência não podem ser excluídos do sistema educacional sob alegação de suas limitações. O direito à matrícula, à permanência e à aprendizagem é inalienável.

2.3 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

No contexto prático, o estudante apresenta um repertório comunicativo que vai além da oralidade. Seus olhares, gestos e escolhas constituem um sistema próprio de linguagem. Nessa perspectiva, a vertente interacionista compreende a linguagem como um sistema de símbolos utilizado pelo sujeito para se comunicar, sendo o sentido desses símbolos construído ao longo das interações sociais.

Vigotski (1998) afirma que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação cultural e das interações sociais, nas quais os signos e símbolos assumem papel fundamental. Assim, mesmo quando a linguagem verbal é restrita, o potencial de aprendizagem não está limitado, pois outros recursos expressivos podem mediar o desenvolvimento.

Bakhtin (1992) acrescenta que todo ato comunicativo é essencialmente dialógico. Dessa forma, o silêncio, o gesto, o olhar e até mesmo o uso de objetos e expressões corporais devem ser reconhecidos como formas legítimas de participação no processo pedagógico. A comunicação não se restringe às palavras, mas inclui todo o repertório semiótico que o estudante mobiliza em situações de interação.

Autores contemporâneos, como Mantoan (2003) e Beyer (2006), reforçam que a escola inclusiva deve reconhecer a pluralidade de modos de expressão dos alunos, especialmente daqueles que não se comunicam prioritariamente pela oralidade. Nesse sentido, a adoção de recursos visuais, de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e de estratégias pedagógicas que valorizem o corpo, o gesto e o olhar ampliam as possibilidades de participação.

A linguagem, portanto, não pode ser entendida apenas como código verbal, mas como um conjunto de práticas simbólicas e sociais que permitem ao sujeito se inserir no mundo. Quando a escola reconhece e legitima essas diferentes formas de expressão, garante que cada estudante seja respeitado em sua singularidade e possa se constituir como sujeito ativo de sua aprendizagem.

2.4 ESTUDO DE CASO: EXPRESSÕES E INTENCIONALIDADES

O estudante, identificado neste artigo por nome fictício, apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) associado a desafios no desenvolvimento que repercutem em sua comunicação,



predominantemente não verbal, e em sua coordenação motora fina e ampla. Essa condição demanda o uso de estratégias alternativas de comunicação, adaptações nas atividades escolares e atenção especial às suas expressões gestuais e comportamentais como formas legítimas de linguagem.

Revela interesses específicos, como o hiperfoco em água e limpeza, que podem ser explorados pedagogicamente como recursos motivacionais, desde que mediados para evitar a repetição excessiva. Demonstra ainda forte vínculo com estímulos sensoriais e visuais, os quais se constituem em pontos de partida para o desenvolvimento de sua aprendizagem e de sua comunicação funcional.

O estudante se beneficia de rotinas estruturadas, intervenções individualizadas, recursos visuais e da colaboração entre escola, família e equipe multidisciplinar. Seu processo de aprendizagem revela que gestos, escolhas e interesses singulares são expressões intencionais que precisam ser reconhecidas e valorizadas no contexto escolar inclusivo.

Ainda que não reconhecesse letras ou números, demonstrava interesse por cores e materiais diversos. Seu vocabulário é restrito a algumas palavras, como “gugu” (iogurte) e “mamã” (mamãe). Esses fragmentos, somados a gestos e olhares, compunham uma rede de significados interpretada pela professora.

Durante uma atividade com tinta guache, a escrita do “A” de seu nome em sua mão constituiu um caminho sensorial e simbólico para a alfabetização. Outro episódio marcante foi sua insistência em levar o batom da mãe para a escola, revelando sua intenção de “estampar um beijo no papel”. Esse gesto criativo traduz intencionalidade e simbolismo, reafirmando-o como sujeito ativo em sua aprendizagem.

2.5 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA INCLUSÃO

A resistência do estudante ao excesso de ajuda em uma atividade de construção de torre revelou seu desejo por autonomia. Esse gesto, aparentemente simples, traduz a busca por reconhecimento enquanto sujeito capaz de realizar escolhas e de agir sobre o mundo. Reconhecer essa postura foi fundamental para legitimá-lo como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1996) defende que a prática educativa só faz sentido quando reconhece o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem. Garantir autoria, portanto, é legitimar sua capacidade de intervir na realidade e de se constituir como ser histórico e social. Na perspectiva inclusiva, isso significa que mesmo pequenos gestos, como a recusa à ajuda excessiva, precisam ser interpretados como manifestações de intencionalidade e de afirmação da identidade do aluno.

O protagonismo estudantil, nesse contexto, não se restringe a grandes conquistas acadêmicas, mas está presente na possibilidade de escolher materiais, indicar preferências, resistir a determinadas propostas e expressar desejos — ainda que de forma não verbal. Para Mantoan (2003), a escola inclusiva deve criar espaços em que a diversidade de vozes e modos de expressão seja respeitada, reconhecendo cada aluno como agente ativo do processo pedagógico.

Além disso, autores como Beyer (2006) destacam que a participação efetiva dos estudantes em atividades coletivas só se concretiza quando suas contribuições são consideradas legítimas pelo grupo e pelos educadores. Assim, o protagonismo não é dado, mas construído nas relações de respeito, reconhecimento e valorização da singularidade.

No caso analisado, ao insistir em realizar a atividade de forma independente, o estudante mostrou que a inclusão não significa tutela constante, mas a criação de condições para que cada criança exerça sua autonomia possível. Garantir esse espaço é reconhecer que, independentemente das limitações, todo sujeito tem potencial de autoria e de participação ativa no processo educativo.

2.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NÚMEROS: AVANÇOS E DESAFIOS

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Embora avanços tenham sido registrados nas últimas décadas, os dados revelam que a realidade da inclusão escolar no Brasil ainda é marcada por contradições.

No período de dez anos, as matrículas na Educação Básica quase duplicaram, passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão em 2020. Esse crescimento expressivo, concentrado majoritariamente no Ensino Fundamental (78,3%), demonstra o impacto das políticas públicas implementadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011 e os investimentos em programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Além disso, a ampliação da matrícula em classes comuns — que subiu de 68,9% em 2010 para 88,1% em 2020 — indica um movimento de fortalecimento do paradigma inclusivo, que reconhece a escola regular como espaço legítimo para todos.

Entretanto, ao lado dos avanços, persistem desafios estruturais que comprometem a efetividade da inclusão. Apenas 56,1% das escolas que atendem estudantes com deficiência possuem banheiros adequados, revelando que a expansão da matrícula não foi acompanhada, em igual proporção, pela adequação da infraestrutura escolar. A disparidade entre zonas urbana e rural — 63,3% contra 31,2% — explicita a desigualdade territorial que caracteriza o sistema educacional brasileiro. Da mesma forma, a baixa presença de salas de recursos multifuncionais (28,3%) limita o alcance do AEE, essencial para garantir que a inclusão vá além do acesso e se traduza em aprendizagem significativa.

A análise regional também evidencia a falta de equidade na implementação das políticas. Enquanto estados como Acre, Roraima, Rio Grande do Norte e Espírito Santo atingiram 100% de alunos com deficiência em classes comuns, o Paraná registra apenas 59,1%. Essas diferenças podem estar associadas



tanto à capacidade de investimento dos estados quanto à resistência cultural e pedagógica em adotar práticas efetivamente inclusivas.

No caso de Mato Grosso, tais desigualdades tornam-se ainda mais visíveis devido à extensão territorial e ao grande número de escolas localizadas em áreas rurais. A dificuldade de acesso, a carência de profissionais especializados e a precariedade da infraestrutura contribuem para que a inclusão escolar ocorra de forma desigual, reforçando o distanciamento entre a garantia legal e a prática cotidiana.

Dessa forma, os dados revelam um paradoxo: por um lado, o Brasil registra avanços importantes no acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares; por outro, ainda enfrenta obstáculos significativos para assegurar condições adequadas de permanência, acessibilidade e aprendizagem. Assim, a consolidação da inclusão requer não apenas expansão de matrículas, mas também investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e políticas que assegurem a equidade entre diferentes regiões e contextos escolares.

3 CONCLUSÃO

A experiência relatada demonstra que a inclusão se concretiza quando o professor reconhece e valoriza diferentes formas de expressão do estudante. Pequenos gestos, olhares e escolhas tornam-se significativos quando interpretados com sensibilidade, configurando-se como manifestações legítimas de intencionalidade. Esse olhar atento do docente permite que a aprendizagem seja construída a partir do que o aluno é capaz de comunicar, mesmo que de forma não verbal, ressignificando o conceito de linguagem no espaço escolar.

A trajetória analisada revela que a alfabetização vai além do reconhecimento formal de letras e números. Ela se inicia quando a criança descobre que pode deixar marcas no mundo — seja com tinta, com um beijo no papel ou pela afirmação de sua autonomia diante das atividades propostas. Nesse sentido, alfabetizar, no contexto inclusivo, significa criar condições para que cada estudante se reconheça como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos e significados próprios.

As hipóteses levantadas — como a importância da mediação docente, da escuta sensível e do reconhecimento da intencionalidade — mostraram-se suficientes para confirmar que a prática inclusiva se consolida no respeito às singularidades. A inclusão, portanto, não é um ato de concessão, mas um direito que se efetiva quando o aluno encontra espaço para ser protagonista de sua aprendizagem, exercendo autonomia e autoria, ainda que em gestos simples.

Entretanto, a experiência também evidencia que a inclusão não se faz isoladamente nem se resume ao esforço individual do professor. É necessário investir em políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho aos educadores, ampliação da infraestrutura escolar, redução do número de alunos por turma e contratação de profissionais de apoio especializados. Além disso, torna-se urgente a promoção



de uma cultura escolar que compreenda a diversidade não como obstáculo, mas como riqueza pedagógica, capaz de transformar o cotidiano das salas de aula em espaços de diálogo, equidade e aprendizagem para todos.

Somente assim será possível transformar o avanço quantitativo das matrículas em avanço qualitativo, garantindo permanência, participação e aprendizagem com equidade, especialmente em contextos de escolas públicas de estados como Mato Grosso, onde as desigualdades estruturais se acentuam. A verdadeira inclusão escolar se realiza quando cada estudante é reconhecido em sua inteireza, e quando suas expressões — verbais ou não verbais — são legitimadas como marcas singulares de sua presença no mundo e de sua capacidade de aprender.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEYER, Hugo. Inclusão e avaliação na escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Brasília, 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien: UNESCO, 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica. Microdados. Brasília: MEC/Inep/DEED, 2010-2020.
- IBGE. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.
- MODERNA. Anuário da Educação Básica 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-especial-inclusiva.html>
- ONU. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.