



ESTÁGIO SUPERVISIONADO: desafios para uma prática inclusiva na sala de aula regular

Railane Santos Sousa¹
Ivany Steffany Brito do Nascimento²

RESUMO

Muito se discute a respeito do direito à educação para todos, principalmente no que se refere à Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, é necessário que se compreenda a diferença entre frequentar o ambiente escolar e gozar de um processo educacional realizado de maneira efetiva, haja vista que, quando a criança não desenvolve as competências e habilidades e não há continuidade na sua aprendizagem, ela permanece no ciclo da exclusão. Dessa forma, o presente artigo apresenta um relato de experiência acerca das vivências no Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 4º ano, de uma escola da rede pública do município de Imperatriz, Maranhão. O relato foi produzido a partir da reflexão acerca dos desafios encontrados para incluir efetivamente o aluno com deficiência nas atividades realizadas em sala de aula. O objetivo do trabalho consiste em descrever os desafios enfrentados para inclusão do aluno com deficiência durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula no período de estágio. Utilizou-se da observação em campo e da realização dos momentos de regência como elementos para estruturação do relato. Evidencia-se que, mesmo sendo devidamente regulamentada nas legislações, a Educação Especial e Inclusiva ainda enfrenta muitos obstáculos para a sua concretização.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva, Aprendizagem, Relato, Deficiência.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo dotado de metas e objetivos, isto é, possui uma finalidade, logo, não é realizada de maneira ocasional, sendo imprescindível para formar nos seres humanos as suas características cognitivas e intelectuais. Quando a criança tem acesso à escola, mas a construção dos saberes historicamente acumulados e sistematizados por ela, não ocorre de forma eficaz, o seu direito é negligenciado, principalmente quando se trata da Educação Especial e Inclusiva, que respalda a garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Essa garantia se faz presente desde a Constituição Federal de 1988, aparecendo, no entanto, de maneira rasa e insuficiente para o conhecimento e a efetivação desse direito. No

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, railanesousa.20190001490@uemasul.edu.br;

² Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, ivanyascimento.20190001810@uemasul.edu.br.



decorrer do tempo, com a realização de estudos e debates sobre o tema, foram instituídos também novos documentos normativos a esse respeito, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001); e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15, que especificam os direitos da pessoa com deficiência na sala de aula regular e as incumbências do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, como meios para a promoção de uma educação de qualidade e sem quaisquer discriminações.

Portanto, apesar de já existirem documentos que norteiam a Educação Especial e Inclusiva, é necessário que os cursos de licenciatura aprofundem a temática, de forma que o professor desenvolva autonomia para proporcionar esse direito aos seus alunos, pois, pode-se encontrar dificuldades na elaboração dos planejamentos pedagógicos e, por conseguinte, na sua execução, o que reforça a necessidade constante de estudos e pesquisas, para conhecer de maneira mais aprofundada as dificuldades de aprendizagem, os transtornos e as deficiências e a maneira como cada uma se reflete no processo de ensino e aprendizagem das crianças, e, sobretudo, estudar formas, não de lidar com cada uma delas, mas de viabilizar a construção de seus conhecimentos e fazê-los sentir-se parte integrante de um grupo.

Dessa forma, a partir das observações realizadas no período de estágio, na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, e, principalmente, com a necessidade de se elaborar um plano para a realização da regência, foi possível notar a imprescindibilidade de compreender a tríade planejamento-ação-reflexão. Assim, este trabalho tem por objetivo, demonstrar os desafios enfrentados para inclusão do aluno com deficiência durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula no período de estágio, utilizando uma abordagem qualitativa.

O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) possui carga horária de 135 horas, divididas em três momentos: discussão em sala de aula; observação em campo; e período de regência, configurando-se assim, em uma etapa crucial para a formação dos profissionais de licenciatura, tornando-se um espaço para a reflexão entre a teoria e a prática. Além disso, os acadêmicos podem visualizar os desafios da educação e contribuir para a construção e transformação das suas práticas docentes.

METODOLOGIA

O relato foi produzido a partir das observações realizadas no período de estágio, na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Imperatriz, Maranhão, e, posteriormente, da reflexão acerca dos desafios encontrados para incluir efetivamente o aluno com deficiência nas atividades realizadas em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi realizado na turma do 4º ano de uma escola pública situada na região central de Imperatriz, Maranhão. A escola possui nove salas de aula de tamanhos variados que comportam turmas de 1º ao 9º ano, todas climatizadas e com uma boa iluminação, além de uma sala de recursos multifuncionais. No pátio, fica localizado o refeitório, é um espaço pequeno, mas as crianças o desfrutam com bastante diversão.

A escola não possui biblioteca, somente são disponibilizados alguns livros infantis dentro das salas e em uma geladeira estampada de forma bem atrativa, na qual, as crianças podem escolher e levar para casa. A sala do 4º ano é pequena, decorada com cartazes e atividades feitas pelas crianças. Possui muitas carteiras, sempre organizadas em fileiras, e, apesar do pouco espaço para a movimentação, permite que sejam reorganizadas, para a realização de atividades em duplas, trio, ou grupos maiores, momento no qual, as crianças buscam por quem tem mais afinidade.

Imagem 1. “Geladeiroteca”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

A turma é composta por vinte e duas crianças, que são extrovertidas e participativas, em sua maioria. A leitura e contação de histórias faz parte da rotina da turma, as crianças dedicam

a sua total atenção enquanto a professora faz as leituras, bem como nos momentos em que eles a realizam, fazendo de forma dramatizada, sendo apreciados por todos. No fim, a professora faz algumas perguntas para a socialização das histórias, quando todos têm a oportunidade de expor as suas dúvidas e os seus pontos de vista, refletindo a história lida ou contada, pois,

[...] é interessante que a criança retribua através das respostas as partes que mais lhe chamaram atenção, de que mais gostaram ou quais personagens eles se identificaram. As histórias são fontes maravilhosas de experiências. O contador deve se propor a compartilhar estas experiências e o prazer de ler, aproximando o livro da criança, deixando ela fazer suas escolhas, lendo o texto e mostrando as ilustrações, ouvindo atentamente, respondendo às perguntas, observando e respeitando suas reações. Por meio das histórias as crianças ampliam seu vocabulário e seu universo (ABREU, 2005, p. 31).

Portanto, ao passo que as crianças são encorajadas, e percebem que existe uma abertura para que possam opinar e levantar as suas dúvidas e hipóteses a respeito de uma história que foi lida ou contada, elas correlacionam os saberes e vivências adquiridos com a sua realidade, além de se sentirem seguras para expor as suas opiniões e exercerem a sua participação quando estiverem em outros contextos de suas vidas, sem estarem intimidadas e limitadas a partilharem de um ponto de vista, mas aprendendo a respeitar aquelas que são divergentes.

As crianças se mostraram confortáveis e acolhedoras com a presença de outras pessoas que não fazem parte do seu cotidiano, conversaram, fizeram perguntas e pediram ajuda com as suas tarefas. Apenas um dos meninos, Pedro³, possui deficiência e demonstrou um comportamento mais retraído e isolado, com relação aos seus colegas, e foi especificamente com ele que tivemos mais proximidade no primeiro contato.

A visão preconceituosa a respeito das pessoas com deficiência perdurou durante muito tempo e lhes ocasionou inúmeras complicações, especialmente, com relação ao seu desenvolvimento, considerando que a ideia que se tinha, era de que possuíam capacidades completamente limitadas, assim, eram perseguidas, julgadas, interpretadas como retardadas e, conseqüentemente, na concepção nutrida socialmente, não poderiam evoluir em qualquer âmbito de suas vidas, eram excluídas de qualquer participação na sociedade, pois

[...] de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiências, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas. A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores

³ Nome fictício para a criança com deficiência.



de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Dessa forma, um dos principais direitos que lhes foi tomado pelo simples fato de serem diferentes, foi o de ter acesso à educação, que se faz essencial no desenvolvimento de suas habilidades e competências, e para a construção dos conhecimentos, que promovem a efetivação da sua cidadania. A não participação nas decisões políticas faz com que o indivíduo não tenha conhecimento dos seus direitos e tome como verdade as suposições levantadas a seu respeito.

De acordo com seu laudo médico, Pedro apresenta “[...] atraso da fala, comportamento repetitivo, dificuldade de relacionamento, dificuldade na interação, intolerância ao som, balançar do corpo em resposta a fatores estressantes, dificuldade de aprendizado. Tais características compatíveis com Transtorno do Espectro Autista Moderado [...]”⁴. A criança tem 14 anos de idade e, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deveria estar concluindo o Ensino Fundamental, haja vista que “[...] O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos [...]” (BRASIL, 2018, p. 57).

Durante o acompanhamento da criança e na socialização com o restante da turma, foi possível analisar a disparidade nos níveis de aprendizagem. Embora seja reconhecido que quando se trata do processo de construção dos conhecimentos e significados, cada indivíduo possui as suas singularidades – ritmos e estilos variados – a desproporcionalidade foi surpreendente. Viu-se, portanto, a necessidade de uma diferenciação pedagógica, que, ao contrário do que se pode interpretar, não se trata de trabalhar diferentes temáticas em uma mesma turma, mas “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (GRAVE-RESENDES apud HENRIQUE, 2011, p. 170).

Pedro não possui o domínio da leitura e da escrita, assim, para fazer as tarefas passadas pela professora, somente cobria as respostas que eram colocadas por meio de alguns pontilhados. Além disso, foi perceptível a falta de destreza em segurar o lápis, o fazendo de maneira grosseira nas atividades trabalhadas. Mesmo nas atividades de colorir, foram observadas algumas dificuldades na sua coordenação motora fina. De acordo com Fernandes et al (2020),

⁴ Diagnóstico que consta no laudo médico da criança com Transtorno do Espectro Autista.

[...] A destreza motora é entendida como a capacidade de produzir os resultados previstos com o máximo de êxito e com o mínimo de custo de tempo, energia ou ambas as coisas (Knapp, 1963). Nos autistas, é frequente encontrar déficits no desempenho motor como o controle da força, a orientação espaço-temporal, equilíbrio e da própria lateralidade (Vasconcelos, Rodrigues, Barreiros, & Jacobsohn, 2009), que são capacidades necessárias para a destreza manual. [...] Em suma, as habilidades motoras são relatadas como um importante preditor de desempenho nas atividades da vida diária, como exemplo a caligrafia e função escolar (Kopp, Beckug, & Gillberg, 2010). Deve ser levado, portanto, em consideração, sua relevância para o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Assim, devido às dificuldades que podem ocorrer no desenvolvimento da coordenação motora fina das crianças com TEA, as atividades realizadas em sala de aula que envolvem a escrita, necessitam ser carregadas de significação para que desperte o prazer e a vontade de aprender, caso contrário, o seu domínio do sistema de escrita continua a ser comprometido.

Observou-se, ainda, que não havia uma insistência em facilitar e favorecer a compreensão da criança acerca dos conteúdos, pois, não havia uma explicação direta ou adaptada para que tivesse suas próprias reflexões, estaria então, o seu desenvolvimento comprometido, uma vez que as concepções eram somente depositadas e as respostas eram somente transcritas, apesar da tentativa da professora em proporcionar a ele as mesmas experiências, a sua atenção era, na maioria das vezes, voltada para o restante da turma.

Ademais, o laudo médico da criança afirma que ele “[...] Necessita de acompanhamento e assistência individualizada durante atividade escolar [...]”, o que não foi visto durante o período de estágio, pois havia apenas a professora responsável pela turma para mediar a aprendizagem de Pedro e das demais crianças, enquanto o aluno necessita de auxílio extra na realização das atividades e compreensão dos objetos de conhecimento, o que também é assegurado pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 “[...] 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).

Ao planejar as aulas, a inclusão do aluno foi motivo de reflexão, visto que, havia uma tentativa da professora de incluí-lo, mas o contraste no desenvolvimento da criança com deficiência com relação aos seus colegas, se tornou um impasse. A turma explorava determinado assunto, trabalhando habilidades específicas, enquanto essa criança ainda não havia desenvolvido habilidades que são pré-requisitos para a progressão da aprendizagem, portanto, como afirmado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para

os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2018, p. 53), e não ser vista como uma válvula de escape, a utilização de exercícios totalmente diferentes da temática proposta para o restante da classe.

Uma vez que, para a concretização de uma prática educacional inclusiva, se faz necessário uma adaptação nos métodos e metodologias, como meio de tornar ainda mais acessível a compreensão dos conteúdos e não fazê-lo a sua diferenciação ao exercer a docência. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “[...] O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional [...] A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade [...]” (BRASIL, 2001, p. 26).

Desse modo, as atividades avaliativas realizadas no período de regência, foram pensadas para favorecer a participação e interatividade do aluno com deficiência, e, essencialmente, a assimilação e acomodação dos conteúdos, que de acordo com Piaget apud Souza (2017, p. 251),

A assimilação surge para o entendimento do objeto, o sujeito de posse de suas estruturas mentais internas, age e apropria-se do objeto através de conhecimentos atribuindo-lhe um significado. A acomodação encarrega-se de ajustar a compreensão mental às condições impostas pelo objeto de conhecimento. Enquanto isso, a adaptação cumpre o papel de equilibrar os dois processos, sem que haja a sobreposição de um ao outro.

Conforme a rotina das crianças, a aula foi iniciada com uma leitura, que já introduzia a temática “*São João: Tradições e significados*”; seguida de uma roda de conversa, em que foi feita a socialização da história e dos seus conhecimentos prévios acerca do que seria discutido na aula. Logo depois, sugeriu-se a realização de uma contação de história compartilhada, na qual, todos teriam a oportunidade de contribuir e complementar para a sua construção, incentivando a coletividade, a criatividade e a imaginação.

Da mesma forma, na aula de Matemática, com a finalidade de conhecer as horas, realizar a leitura de relógios digitais e analógicos, e calcular a durabilidade de certas atividades cotidianas, as crianças foram previamente instigadas a expor os seus conhecimentos anteriores acerca da temática, em seguida, foram relatados os métodos de contagem das horas utilizados ao longo do tempo, com o auxílio de imagens e de relógios físicos para que as crianças pudessem manuseá-los.

No último encontro do estágio antes das férias escolares, foi dada continuidade à temática do São João, dessa vez, acerca das comidas e brincadeiras típicas, com intuito de que

as crianças conhecessem as culturas e tradições populares da região em que vivem, os elementos que a compõem e as suas origens. Em Matemática também deu-se seguimento ao assunto anterior, “*Medidas de Tempo*”. Em ambas, preparou-se aula expositiva, com espaço para a discussão e atividades escritas. As crianças, mais uma vez se mostraram participativas e animadas com os temas.

No mesmo dia, aconteceu uma feira de ciências na escola, especificamente sobre energia elétrica, na qual as turmas do 5º, 6º e 7º anos, expunham os seus projetos, e as demais turmas foram convidadas a assistir. As crianças do 4º ano, demonstraram um enorme interesse em conhecer as histórias por trás de cada representação e o seu funcionamento. A criança com TEA, também demonstrou grande interesse nas exposições da feira e se sentiu livre para transitar entre cada grupo de trabalho, todos lhe chamaram a atenção e era nítida a sua animação em olhar e escutar.

Imagem 2. Maquete “Hidrelétrica”



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2022).

O próximo dia de regência ocorreu somente quando as crianças retornaram das suas férias, e, apesar desse distanciamento, o relacionamento não foi afetado, foram receptivas e apresentaram a mesma energia. Nessa aula, foi trabalhada a Leitura e Interpretação, com a leitura do livro “*Tirrim e Cocoricó*” (Sandra Aymone, 2014), em seguida, cada criança foi chamada para escolher uma ficha, que continha uma frase que eles deveriam completar com alguma parte do texto, como “*Eu gostei quando...*”, “*Mudaria a parte que...*”, “*Achei bonito quando...*”, respondendo de acordo com o que desejavam, todas as respostas foram muito interessantes e criativas. Logo depois, foi realizado um ditado de palavras, atividade que as crianças já haviam pedido em outra situação, e o momento se mostrou apropriado, não com o

intuito de ensiná-los a ler e escrever, mas para instigar a sua escuta atenta e observar as dificuldades diante de certos grupos de palavras.

O assunto abordado na aula de Matemática foi o calendário. Foram listadas e discutidas as suas principais características, conhecendo a contagem e a composição dos dias, semanas, meses, anos, bimestres, trimestres, semestres, bem como a diferenciação de um ano bissexto e não bissexto e o cálculos simples para descoberta dos próximos anos bissextos. Em síntese, conhecendo o calendário e o relacionando com uma boa organização e planejamentos da rotina ou programações.

Durante as dinâmicas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, também não foi alcançado o objetivo de incluir a criança com deficiência. Em primeiro lugar, porque nesses momentos, Pedro despendia seu esforço e atenção na realização de outras atividades com auxílio da professora. Em segundo lugar, novamente foi notada a necessidade dos conhecimentos prévios para a compreensão dos conteúdos discutidos na aula de Matemática. Dessa forma, por mais que as atividades fossem organizadas de maneira lúdica e ilustrativa, o fato de não despertar o seu interesse influenciou na sua participação e aprendizado.

O último dia de regência, ocorreu na semana de avaliação, foi realizada a avaliação bimestral de Matemática e a professora explicou que era necessário ler cada questão para que as crianças pudessem acompanhar e responder. A leitura foi bastante explicativa e mesmo sendo um assunto já trabalhado em aula, algumas crianças tiveram dificuldade na resolução dos problemas. Pedro também fez a mesma avaliação que as demais crianças, mas sob assistência, que ocorreu na mesma dinâmica expressa anteriormente, sem realmente conhecer e compreender o assunto, ou interpretar as questões, mas apenas cobrindo as respostas que eram colocadas por tracejados, de maneira mecânica, apresentando-se numa perspectiva tradicionalista, considerando que,

[...] As atividades de ensino são centradas no professor, que expõe e interpreta os conteúdos, e a aprendizagem é receptiva e automática, não mobilizando atividade mental dos estudantes, conceituados como recebedores e repetidores da matéria repassada pelo docente (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 577).

Nota-se então, um contraste nos métodos e metodologias utilizados com a criança com Transtorno do Espectro Autista, tendo em consideração que, durante as explicações dos conteúdos, sustentava-se a utilização da diferenciação pedagógica como meio para a inclusão, todavia, no momento da avaliação bimestral, apenas a cópia das respostas foi vista como suficiente para o cumprimento do programa. No entanto,

Fazer adaptações no sistema de avaliação não pode ser tomado como “brecha” para aprovação indiscriminada e inconseqüente de alunos, nem para “empurrar” o aluno com necessidades especiais para as séries mais avançadas, até que ele “saia” do sistema. Pelo contrário, abrir a possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades educacionais especiais é uma das principais vias para se conseguir avaliar a aprendizagem desse aluno com responsabilidade e profissionalismo, e poder, então, promover os ajustes que se tornam necessários no processo de ensino para garantir seu desenvolvimento educacional (BRASIL, 2000, p. 23).

Logo, a avaliação é mais um aspecto que requer total atenção, pois, quando realizada somente como obrigação não obtém êxito, visto que, não se verificam as aprendizagens do aluno, assim, o professor também não recebe um diagnóstico da sua metodologia para contribuir com o aluno da melhor forma e trabalhar nas aprendizagens não concretizadas, pois a avaliação segue sendo colocada como meio de classificação.

Diante disso, durante todo o período de regência, buscou-se a inclusão da criança com deficiência, entretanto, mesmo com o planejamento das atividades de modo a favorecer a sua participação, interatividade, e socialização com o restante da turma, exercer, de fato, uma prática inclusiva, foi um grande desafio. Apesar de ter-se utilizado métodos atrativos e bastante ilustrativos, e da elaboração das dinâmicas, não foi alcançado o objetivo de cativá-lo, o maior obstáculo encontrado, foi o fato de a criança não ter desenvolvido as habilidades e competências dos anos anteriores, que dificultou a sua compreensão e reflexão dos conteúdos.

Além disso, houve também a falta de acompanhamento de um profissional, haja vista que, houve a sua necessidade comprovada por laudo médico, assim, até mesmo a adaptação dos conteúdos para o seu entendimento, foi uma complicação. Mesmo com o interesse no que estava sendo exposto e discutido, não se pode prender a atenção em algo que não se compreende, e, conseqüentemente, não provoca curiosidade. Caracterizou-se então, mais um obstáculo, pois a professora, seguindo a organização habitual, passou a Pedro, algumas atividades para serem feitas durante a aula.

A professora responsável pela turma em que se sucedeu o estágio, mostrou a iniciativa de tentar incluí-lo. Ela não o deixa desamparado, ou seja, em nenhum momento a criança é deixada de lado. Além disso, Pedro tem um livro de atividades adaptadas, entretanto, a rotina da turma transpassa a ideia de que essas atividades são propostas apenas para preencher o tempo naquele ambiente, isto é, como uma maneira de mantê-lo ocupado enquanto são trabalhados os assuntos com os demais colegas, portanto, tem-se uma falsa inclusão, uma vez que, as propostas desenvolvidas em sala de aula não contemplam as suas necessidades de aprendizagens, os



alunos com deficiência não têm as condições necessárias para a efetivação do seu direito a inclusão e aprendizagem, precisa-se de uma atuação com práticas e métodos que realmente transformem a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que, dentre os vários significados e atribuições que tem a educação na vida das pessoas, ela se faz fundamental no desenvolvimento da autonomia. Educar crianças é garantir que tenham autonomia sobre si mesmas e que possam participar integralmente do meio em que vivem. Quando uma pessoa com deficiência tem o seu direito de aprender negligenciado, ela para de viver da melhor forma que poderia. O presente trabalho, expõe, portanto, uma realidade parcial da Educação Especial e Inclusiva e a sua não efetivação.

Os saberes que Pedro poderia obter por meio da escola foram deixados de lado e empurrados para as séries seguintes desde a Educação Infantil. Cada habilidade e competência desenvolvida nas etapas da Educação Básica, possui um papel significativo no exercício da cidadania, o não desenvolvimento de uma delas, interfere em todo o processo de ensino e aprendizagem, visto que, o estudante não acompanha a progressão do ensino.

Por hora, torna-se claro também, que a pessoa com deficiência é respaldada de direitos e que os mesmos não estão sendo cumpridos, estar na sala de aula sem auxílio, em muito influencia no seu desenvolvimento, ou seja, o que ocorre é uma falsa inclusão, pois, estar presente e fazer parte são aspectos distintos quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula regular.

Estar dentro de uma sala de aula, não significa ser devidamente beneficiado pelo sistema de ensino, não significa a garantia da aprendizagem. Ter os seus direitos garantidos por lei, não significa o pleno cumprimento da mesma. Do mesmo modo que planejar uma aula inclusiva, não significa exercer uma prática inclusiva. Vê-se então, a necessidade de reflexão do professor ao deparar-se com a presença de uma pessoa com deficiência na sala em que vai atuar; bem como, a compreensão de que uma prática inclusiva não depende unicamente desse indivíduo.

A educação é um processo que ocorre em conjunto, portanto, a prática docente de modo a incluir os alunos com deficiência na sala de aula regular, a todo momento corre riscos de ser comprometida, a começar pelo pouco contato que o professor adquire com o ambiente escolar antes do exercício do seu trabalho. Ademais, existe uma limitação expressiva nos recursos



disponibilizado pelas instituições e a falta de profissionais especializados para o atendimento e acompanhamento sempre que necessário.

Dessa forma, o professor deve manter-se preparado para trabalhar em sala de aula regular com a presença de estudantes com deficiência, mesmo sob as limitações e interferências internas e externas ao ambiente escolar, e principalmente, considerando a realidade desses alunos, afinal, não se pode retirar de alguém o direito de aprender, pois a sua não participação ao mundo letrado, acaba por o excluir nesse ambiente e dos subsequentes da sua vida.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. M. T. de. **Literatura Infantil: Leitura e Prazer no Contexto da Biblioteca Pública**. UFC: Fortaleza, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

FERNANDES, L. A. et al. **Análise Da Lateralidade E Destreza Manual Em Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista**. Revista Brasileira De Educação Especial, 2020. v. 26.4. p. 587-604. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Wqkr3pJbFSb65STpSyMsZQK/?lang=pt>>. Acesso em: 16 de ago. de 2022.

HENRIQUE, M. **Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática**. Cadernos de Investigação Aplicada. V. 5. 2011. Lisboa, 2011. p. 167-186.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA NETA, M. de L. da.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Práticas Avaliativas da História das Tendências Pedagógicas no Brasil**. In: Encontro Cearense de História da Educação (ECHE), 11.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação (ENHIME). Fortaleza: Imprece, 2012. p. 572-585. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24728/1/2012_eve_mlsilvaneta.pdf> Acesso em: 16 de ago. de 2022.

SOUZA, K. **Piaget e a Construção de Conceitos Geométricos**. Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516), v. 9, n. 1, p. 247-260, 9 de mar. 2017.