



## O PROCESSO INCLUSIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eixo 01 - Educação e Comunicação

Roberta Freire dos Santos PASSOS<sup>1</sup>  
Wilma Gois Viana dos SANTOS<sup>2</sup>  
Cristina Ramiro dos SANTOS<sup>3</sup>  
Alexandra Silva SANTOS<sup>4</sup>  
Advanusia Santos Silva de OLIVEIRA<sup>5</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral mapear a realidade vivenciada em sala de aula pelos estudantes/docentes e as condições ofertadas ao estudante com deficiência. Para tanto, parte deste problema: de que maneira o pedagogo, na *práxis* escolar, pode ter sua formação voltada à educação numa perspectiva efetivamente inclusiva? Destacam-se Alves (2012), Fonseca (2015), Macedo (2015) e Sá e Rabinovich (2019), referenciais teóricos que propõem elencar os conceitos de deficiência, educação especial e inclusão. Esclarece-se como a formação do pedagogo pode (e deve) se dar na prática do ensino-aprendizagem, a fim de incluir o estudante com deficiência na classe regular de ensino. Foi aplicada uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e documental para dar suporte ao relato (auto) biográfico. Por fim, o estudo sinaliza que é indispensável a esse atendimento a aquisição de material didático específico; a adequação da estrutura física e a formação continuada para professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito; Formação; Pedagogo; Práticas Pedagógicas; Tecnologias assistivas.

### ABSTRACT

This research has the general objective of mapping the reality experienced in the classroom by students/teachers and the conditions offered to students with disabilities. To do so, it starts from this problem: how does the pedagogue, in praxisschool, can you have your training focused on education from an effectively inclusive perspective? Alves (2012), Fonseca (2015), Macedo (2015) and Sá and Rabinovich (2019) stand out, theoretical references that propose to list the concepts of disability, special education and inclusion. It is clarified how the training of a pedagogue can (and should) take place in the practice of teaching-learning, in order to include students with disabilities in the regular teaching class. Qualitative research was applied, with bibliographic and documentary review to support the (auto) biographical report. Finally, the study indicates that the acquisition of specific teaching material is essential to this service; the adequacy of the physical structure and continuing training for teachers.

**KEYWORDS:** Right; Training; Pedagogue; Pedagogical practices; Assistive Technologies.

---

<sup>1</sup> Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação (UFRB). E-mail: robertafreirepassos32@outlook.com.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Especial e inclusiva e Neuropsicopedagogia institucional e clínica. E-mail: wylmapink@hotmail.com.

<sup>3</sup> Especialista em AEE, Autismo e Mestre em Educação (UNIT). E-mail: crymatema@gmail.com.

<sup>4</sup> Mestre em Educação (UNIT). E-mail: alexandraprofbiol@gmail.com.

<sup>5</sup> Doutora em Educação (UNIT). E-mail: advanusia.oliveira@educacao.aracaju.se.gov.br.



## 1 Introdução

A Educação Especial foi definida no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O público-alvo da Educação Especial são os estudantes com deficiência – física, sensorial, intelectual ou a junção de todas essas – que requerem medidas educativas específicas no campo da aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse grupo, sendo tal recomendação referendada pela LDB de 1996. Contudo, a definição acerca de como esse atendimento seria prestado só ocorreu em 2011, a partir do Decreto nº 7.611.

Este artigo, oriundo da pesquisa de Especialização apresentado ao Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2020, elenca um Relato de Experiência, trazendo a narrativa da autora sobre as primeiras impressões a respeito da Educação Especial ainda no Ensino Médio como estudante e, mais tarde, já como pedagoga durante um estágio, quando pôde perceber as necessidades de um aluno em sala de aula, mobilizando-se para atendê-lo em suas especificidades.

As contribuições de técnicos pedagógicos e outros professores especialistas na área de Educação Inclusiva e formação docente que são coautores produziram o presente escrito. Logo, como problema deste estudo, coloca-se: de que maneira o pedagogo, na *práxis* escolar, pode ter sua formação voltada à educação numa perspectiva efetivamente inclusiva?

Para dar fundamentação ao que se quer responder, tem-se como objetivo central mapear a realidade vivenciada em sala de aula pelos estudantes/docentes, e as condições ofertadas ao estudante com deficiência, intercalando com a opinião de estudiosos do tema e a prática descrita pela pesquisadora em sua narrativa (auto) biográfica.

Historicamente, a educação aparece como privilégio de determinado grupo social. Logo, as práticas pedagógicas adotadas legitimaram ao longo dos anos, por assim dizer, a exclusão de maneira geral. Isso tornou notório o paradoxo exclusão/inclusão em quase todo o mundo. No entanto, a partir da *Declaração dos Direitos Humanos*, em 1945, a educação toma um rumo democrático e universal, embora o acesso seja ainda hoje dificultado nos países em desenvolvimento, caso do Brasil. Antes dessa mudança de rota, as pessoas com deficiência eram escolarizadas, quando isso ocorria, em instituições especiais. Alargavam-se assim as barreiras já enfrentadas em função da deficiência.



Cabe dizer que a Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 205, “assegura a educação como direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Contudo, os padrões de “normalidade” impostos pela sociedade excluem ainda mais a pessoa com deficiência, invisibilizando-a. Mesmo porque, a deficiência representa em si uma forma diferente de estar no mundo, marcada pela discriminação corroborada, às vezes, pela própria família e por práticas educativas que não consideram as necessidades específicas do educando.

A pessoa com deficiência convive, não raro, com a incompreensão em razão das suas especificidades, fato refletido em práticas pedagógicas inadequadas. Isso a priva do direito de estar numa classe regular de ensino, sendo separada dos demais estudantes, atitude que a Educação Especial Inclusiva abomina.

Para cumprir o objetivo almejado, este estudo fez uma breve explanação acerca dos conceitos de deficiência, educação especial e inclusão descrito na sequência. Em linhas gerais, o trabalho apresentado busca esclarecer como a formação do pedagogo pode (e deve) se dar na prática do ensino-aprendizagem, a fim de incluir o estudante com deficiência na classe regular de ensino. O relato apresentado pela autora, em primeira pessoa, conta sua trajetória na Educação como estudante e, depois, como docente. JOSÉ, nome fictício que visa preservar a identidade do estudante, entra nesta última etapa, bem mais explicado no terceiro tópico – destinado à metodologia.

O relato da pedagoga revela-se contributivo nesse repensar da “educação numa perspectiva inclusiva”, meta de políticas públicas e de educadores empenhados na construção de um saber igualitário, ao alcance de todos. Esse incluir cotidiano, com base na parceria família-escola, pode se constituir no acesso concreto à Educação por pessoas com deficiência – ao menos isso é o esperado por quem atua diretamente na área da inclusão.

## **2 Estudantes com Deficiência e Professores da Educação Inclusiva**

Embora haja um leque de diretrizes bem definido para a oferta da Educação Especial Inclusiva, a realidade vivenciada em sala de aula pelo profissional tem sido marcada por condições distintas às necessidades e aos direitos da pessoa com deficiência. Para cumprir a legislação, a capacitação de professores é apontada como prioridade, mas, nem por isso, é posta em prática nas escolas brasileiras. Há, além disso, o medo de atuar com a deficiência por parte dos profissionais de Educação.



Para Alves (2012, p. 35), “[...] o medo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação à inclusão”. Esse receio ou “estranheza” frente ao desconhecido, a nosso ver, só pode ser sanado com a capacitação, desmistificando a deficiência e facilitando a aprendizagem desse estudante, com o atendimento e o uso de materiais adequados.

Deve-se considerar, também, que esse direito de todos, de caráter universal, pode ser difícil de ser alcançado. No entendimento de Macedo (2015), as políticas não têm conseguido reconhecer a diferença, sobretudo no Brasil, que é um país diverso culturalmente. Para esse autor, a diferença cultural até pode ser aceita no âmbito privado, mas o cidadão continua a ser pensado, politicamente, de modo abstrato. Essa abstração não comporta o diferente, o que está fora do padrão sociopolítico idealizado. Isso se reflete ainda mais, nas políticas elaboradas para atender às pessoas com deficiência ou, no estudo em pauta, o estudante com deficiência, na sua rotina escolar. Esse fato é evidenciado pelas inúmeras normas nesse sentido – já destacadas neste trabalho.

Na opinião de Farias, Santos e Silva (2009), quando uma escola trabalha atenta apenas a um tipo de estudante, agrava ainda mais as desigualdades existentes na educação pública brasileira, justamente porque descarta a diferença e acentua a exclusão.

Além disso, esse movimento em torno da inclusão escolar está, como bem coloca Jesus (2011), em conflito com os investimentos necessários à sua concretização, o que envolve formação dos docentes para que possam atuar diante da diversidade; reestruturação física, estrutural, filosófica e pedagógica das escolas, a começar pela gestão; edificação de novas perspectivas do trabalho dos docentes atentas a essa realidade; e elaboração de processos avaliativos, com releitura currículo do escolar para que os conteúdos abarquem as necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

E há, independentemente dessas circunstâncias, uma tendência de crescimento do número de matrículas dessas pessoas nas escolas da rede pública, como sinalizado pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2019, foi realizada 1,3 milhão de matrículas na Educação Especial, isto é, 34,4% a mais do que em 2015. Os dados se referem a estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos. A inclusão em sala regular tem crescido em todas as etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Médio e na Educação Profissional, essa inclusão chega a ser superior a 99%. Na Educação Básica, entre 2015 e 2019, foi verificada a maior variação,



com acréscimo de 10,8 pontos percentuais. Em relação ao percentual de inclusão, 2019 teve 92,8%, ultrapassando os 88,4% de 2015 (INEP, 2020).

Diante desse panorama, cabe indagar: o profissional está preparado para lidar com a diferença em sala de aula? É capaz de perceber comportamentos que indiquem a necessidade de AEE para o estudante sem diagnóstico? Esses são, entre outros, questionamentos importantes a serem respondidos. O que se sabe, em tese, é que o processo de aprendizagem desses estudantes deve ser bem trabalhado para alcançar o objetivo esperado do aluno. É tarefa da escola e, por conseguinte, da gestão escolar e de todos os profissionais envolvidos atuar de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia desse estudante.

### **3 Método**

Este trabalho, uma pesquisa qualitativa, descreve a experiência pessoal da autora, enfatizando sua atuação como estudante/professora, ressaltando momentos marcantes desse percurso relacionados à experiência junto a estudantes com deficiência.

Metodologicamente, foi feita uma revisão bibliográfica e documental para dar suporte ao relato (auto) biográfico. Esse tipo de relato, segundo Geraldi (1997), permite que o produtor do texto seja também seu locutor, tendo o que dizer, razões para dizer, como dizer e para quem dizer.

Ou seja, tal método de abordagem alcança maior riqueza de detalhes sobre a experiência da pessoa, que pode aprofundar emoções, desejos e aspirações. Favorece, ainda, o detalhamento de comportamentos de atores sociais, comportamentos esses, verificados neste estudo, junto à família, à escola e ao estudante da Educação Especial.

O observador do relato (auto) biográfico está inserido no campo e interpreta as situações e os comportamentos, de maneira a compreender os atores sociais, alinhando as narrativas com análises de pensamentos. Como explica Piovesan (2007, p. 3):

A autobiografia permeia o campo da memória. A formulação de textos sobre a própria trajetória de vida se faz através do recurso da memória, resultado da lembrança que se transforma em linguagem, adicionada à imaginação e ao olhar particular sobre aquilo que se passou, recriando situações a partir do ponto que se fala, do presente que se escreve e se lembra.



Neste trabalho, o relato contempla minha experiência no Ensino Médio, seguida pelo que observei ao longo da graduação em Pedagogia e, mais particularmente, no estágio voluntário. Nesta última fase, ocorreu o encontro com um estudante com deficiência, fazendo-me querer refletir sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O *locus* deste estudo foi uma escola localizada no município de Areia Branca, situado na base da Serra de Itabaiana, distante 36 km da capital de Sergipe, Aracaju. Essa região possui solos rasos não alagados ou argilosos e profundos, que contribuem para sua principal atividade econômica: a agricultura.

Segundo o Censo Escolar, havia um total de 4.195 estudantes matriculados em 2019 nessa localidade, considerando-se as escolas das redes estadual e municipal. Desse total, na Educação Básica, 135 apresentavam algum tipo de deficiência (INEP, 2020).

A Escola Municipal José Lino dos Santos, foco desta narrativa, fica na zona rural e dispõe de 3 (três) salas de aula, com pátio, cantina e sala da direção. Comportava 79 alunos em 2018, dos quais 3 (três) na Educação Especial. Em 2017, quando se deu o estágio, havia 76 crianças matriculadas, sendo 4 (quatro) especiais. A manutenção dessa unidade escolar é realizada pela prefeitura, que recebe verba federal. O estágio voluntário foi feito numa classe de reforço escolar, e essa escola não oferece AEE<sup>6</sup>.

A análise da narrativa considera as dificuldades e contempla informações transcritas, envolvendo os atores sociais, bem como minhas impressões. A seguir, são expostas as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, como já se falou, não compreende deficientes, mas sim pessoas que passaram a ser assim enquadradas pela Lei nº 12.764/2012 devido às condições pouco favoráveis para a comunicação e interação delas ao longo da vida.

#### **4 Construção Prática da Educação Inclusiva por uma Pedagoga**

Tenho em 2023, 35 anos, sou parda, licenciada em Pedagogia e residente na zona rural da cidade de Areia Branca, Sergipe. Atualmente, exerço função na prefeitura municipal. Em 2 de janeiro de 2020, comecei a trabalhar como Conselheira Tutelar. Gosto do meu trabalho, pois lido com crianças e adolescentes, estando em afinidade com o público atendido.

---

<sup>6</sup> Esses dados estão disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 10 set. 2020.



Estudei em escolas públicas até o Ensino Médio, ponto de partida da narrativa, que se estende à graduação em Pedagogia, quando fiz estágio voluntário.

No Ensino Médio, iniciado aos 16 anos e concluído aos 18, entre 2003 e 2005, observei, enquanto estudante, dificuldades típicas de quem frequenta escolas públicas, como falta de transporte, greves, precariedade da estrutura física e material. Também percebi, nesse contexto, o ingresso de um colega que não conseguia se desenvolver nos estudos, uma vez que tinha atitudes diferentes das consideradas normais pelos professores.

À época, os pais foram orientados a buscar atendimento psicológico e avaliação médica. Nesse período, se fosse constatado transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o estudante era encaminhado para a SRM na zona urbana, a fim de desfrutar do AEE. Ou seja, era excluído da sala de aula regular, embora entre 2003 e 2005 já houvesse ampla legislação voltada à Educação Especial contraindicando esse tipo de exclusão. Na opinião de Ferreira (2006), com a qual concordo, é de suma importância que a criança esteja na sala regular, pois o ideal é que faça parte efetiva do ensino-aprendizagem, e a escola deve adotar práticas pedagógicas nesse sentido.

Iniciei minha formação acadêmica no curso de Pedagogia em 2013 e me graduei em 2018 numa instituição privada de Ensino Superior, a Universidade Tiradentes (UNIT), na cidade de Itabaiana, Sergipe. O ensino era semipresencial, com aulas presenciais uma ou duas vezes por semana. Estudos feitos para as disciplinas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, parte da grade curricular, me proporcionaram uma visão diferenciada sobre o ensino e o ensinar.

O estágio voluntário na Escola Municipal José Lino dos Santos ocorreu em 2017, quando visava ganhar experiência como monitora. À época, o município contava com 3.336 estudantes matriculados, conforme dados do Censo Escolar daquele ano.

Minha tarefa consistia em auxiliar estudantes nas atividades, esclarecendo dúvidas sobre assuntos trabalhados pela professora da sala regular. Nesse estágio extracurricular, tive a primeira experiência como docente em uma turma de reforço escolar em contraturno. A turma tinha cerca de 15 estudantes, na faixa etária dos 7 aos 8 anos. A maioria de cor parda, baixa renda, moradores da zona rural, filhos de agricultores. Os pais aproveitavam o reforço escolar para poderem trabalhar ou, em alguns casos, porque não sabiam, por falta de escolarização, como orientar os filhos nas atividades.

Os estudantes do reforço escolar tinham melhor desempenho nas aulas. A professora da sala regular falava que, com o reforço, eles aprendiam mais e destacava positivamente o



fato de ter alguém os auxiliando nas atividades, sobretudo, em razão das dificuldades relatadas pelos pais em desempenhar esse papel.

Nessa escola, conheci JOSÉ, nome fictício de um dos estudantes da turma de reforço escolar. JOSÉ não tinha diagnóstico de transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os pais não percebiam ou não queriam aceitar que o filho pudesse ser especial. Entretanto, no dia a dia, JOSÉ apresentava comportamentos condizentes com essa possibilidade: não parava na sala e sempre que podia ficava defronte ao ventilador, indo na mesma direção das hélices.

Como não havia nenhum diagnóstico, resolvi conversar com a professora de JOSÉ, que já havia notado isso, e procuramos a direção da escola. Com apoio da diretoria, optamos por chamar os pais da criança para uma conversa. Durante essa reunião, eu e a professora regente relatamos o comportamento de JOSÉ durante as aulas.

É interessante pontuar, como bem esclarece Buscaglia (2002), que a criança nasce segundo um projeto traçado pelos genitores, e as projeções para o filho são as mais otimistas. Talvez por esse motivo o diagnóstico de algum tipo de deficiência costuma deflagrar uma crise familiar, exigindo a adoção de estratégias para lidar com eventuais dificuldades.

Seguindo nossas orientações, os pais decidiram procurar um especialista na área, sendo JOSÉ diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O profissional pontuou que, com tratamento adequado, apoio familiar e educacional, JOSÉ poderia se desenvolver satisfatoriamente. Para Sá e Rabinovich (2006), o apoio da rede familiar é determinante para que essa criança possa ser integrada na sociedade e consiga ter bom desempenho na trajetória escolar. Os pais de JOSÉ foram por esse caminho.

O TEA pode se manifestar de diferentes modos, englobando quadros relacionados a perturbações do sistema neurológico. Há pelo menos três características marcantes: dificuldade de comunicação, dificuldade de interação/socialização e comportamento com padrão repetitivo/restritivo. A pessoa com TEA pode ter apenas uma dessas características ou as três (FONSECA, 2015). Esse diagnóstico, em casos leves, pode ser relativamente difícil, como se sabe.

Considerando que JOSÉ é um aluno com TEA, a dinâmica da atuação pedagógica voltou-se a tirá-lo da situação de exclusão, enfatizando a importância do ambiente inclusivo, estimulando a aprendizagem sem discriminação. Com o AEE disponibilizado pela escola após o diagnóstico, JOSÉ passou a usufruir dos serviços e recursos necessários ao seu desenvolvimento, com atividades diferentes das realizadas na sala de aula comum, mas





relacionadas ao processo educacional dos demais colegas, a fim de fazê-lo interagir com o grupo.

Para Vygotsky (1984), há potencial e capacidade nos sujeitos com deficiência, mas percebe que, para que os mesmos possam desenvolvê-las, carecem ser lhes dadas condições metodológicas adequadas. Assim, deve-se propiciar ao aprendente uma educação que lhes ofereça a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhor desenvolvimento.

Neste sentido, foi acolhido, recebido pelo meio, tendo e trocando experiência com os outros estudantes. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto em questões políticas quanto em questões sociais, mas vale lembrar que os estudantes com deficiência são os mais beneficiados quando a escola é inclusiva de fato.

Nesta perspectiva, o/a estudante com TEA possuem desenvolvimento atípico nas áreas cognitiva ou de aprendizagem, comunicação e interação social, detecção e trato de emoções, coordenação motora e concentração (FERNANDES & NOHAMA, 2020). Com dificuldades em compreender termos abstratos, fazendo uso de meios visuais, tácteis ou auditivos para auxiliar na comunicação.

Na prática pedagógica escolar, é possível proporcionar um melhor rendimento com conteúdos diferentes, fomentando no estudante a interação com o conhecimento de uma maneira mais prática e prazerosa, aguçando, assim, a curiosidade e ajudando a aplicar suas competências para potencializar as habilidades dos mesmos.

É preciso que no intuito de incluí-lo em sala de aula, se faz necessário as adequações nas práticas pedagógicas principalmente com as práticas assistivas, para que ele possa participar do mesmo contexto de estudo que os demais. Como diz “As tecnologias assistivas (TA) são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias e estratégias que podem ser usados na educação para promover o aprendizado com autonomia e o sucesso acadêmico de estudantes que têm algum tipo de deficiência” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, por meio das tecnologias assistivas e seus métodos de inclusão para a aprendizagem, os estudantes com deficiência, tem oportunidade de acesso a sala de aula regular, onde lhe será proporcionado um ensino com efeito benéfico, acompanhando assim, o aumento de uma aprendizagem efetiva nas instituições de ensino. Já é possível dizer que essas tecnologias visam uma melhoria na integração e na aprendizagem de estudantes com deficiência, tendo em vista, que as mesmas se utilizam de dispositivos, equipamentos, estratégias, dentre outros, que visam promover autonomia, independência e inclusão social.



Uma das tecnologias que vem sendo bastante explorada nos últimos estudos, são os jogos digitais lúdicos que visam a melhora dos déficits de habilidades decorrentes do TEA, que estão presentes na área motora, emocional, cognitiva e concentração. Os jogos digitais, enquanto ferramentas educacionais, permitem ao aluno assimilar conceitos, auxiliando no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para sua formação. Com a utilização de jogos digitais, José desenvolveu suas habilidades cognitivas, principalmente, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico (FERNANDES & NOHAMA, 2020).

Por exemplo, quando se trabalha com algum tipo de dispositivo com jogos, e que nesses jogos existam a fala e algum tipo de desenho que o estudante aprecia, é possível observar como aquilo o atrai, e é aí que o professor e/ou precisa adequar essas tecnologias assistivas nas atividades que inclua o conteúdo que os demais estudantes estão estudando e que de uma forma prazerosa ele de fato está incluído em sala de aula, e será benéfico para todos, pois os demais podem participar e assim, cria também uma interação entre estudantes e docente.

Em uma sala de aula por mais difícil que seja, o sentido é estudantes e docente, e não a divisão estudantes, docente e o estudante com deficiência. É preciso fazer essa inclusão acontecer, e as tecnologias assistivas auxiliam muito nessa área, pois com os desenhos, as falas, a escrita, as letras, ou figuras de outros recursos, ocorrerá o aprendizado, claro que ao tempo de cada um, mas, acontecerá.

Com desenhos, figuras, letras adaptadas em fichas entre outros, chama a atenção e facilita o estudante ouvir, ver e repetir, contudo, é necessário que o docente observe se está acontecendo o aprendizado, ou somente meras repetições do que está ouvindo e vendo. Deve-se entender a tecnologia assistiva na educação como um recurso fundamental para contribuir na inclusão social, pois ela proporciona o aprendizado por meio de diversas ferramentas que atendem diferentes limitações.

A abordagem lúdica vem sendo aplicada de forma incremental cada vez mais ao longo do tempo. Os estudos fazem uso de diversas formas de obtenção de dados do jogador, sejam a partir de recursos dos próprios dispositivos (câmeras, sensores, microfones, entre outros), sejam com auxílio de recursos externos (sensores de movimento, rastreadores de olhos, detectores de gestos). FERNANDES & NOHAMA, 2020). Vale lembrar, que os dispositivos mais utilizados apontados pelos estudos são os smartphones e tablets, tanto por



serem de mais fácil acesso, quanto pela possibilidade funcional de ser utilizado em qualquer lugar e ambiente.

Os estudos desenvolvidos para o uso de jogos digitais como tecnologias assistivas para pessoas com TEA, apresentaram resultados positivos nos mecanismos aplicados, demonstrando uma melhora na área de habilidade proposta. Posto isto, é importante estimular para que novos estudos sejam desenvolvidos utilizando-se de as tecnologias associadas ao uso dos jogos digitais com interesse nas tecnologias assistivas para pessoas que apresentam deficiência, transtorno ou talento e dotação.

Nessa proposta de inserção prática com uso da tecnologia assistiva parte do direito do estudante José da acessibilidade de acordo com seu funcionamento cognitivo, social e afetivo, logo, reafirmarmos a Lei nº 13.977/2020 (BRASIL, 2020). Essa norma alterou duas outras anteriores relacionadas ao autismo e foi nomeada *Lei Romeo Mion*, menção ao filho do apresentador Marcos Mion. Como figura pública e pai, Mion tem sido porta-voz dos que convivem com o transtorno, mostrando a possibilidade de ter uma vida plena, desde que sejam traçadas estratégias voltadas às necessidades de cada pessoa. A partir de agora, os autistas têm direito à Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Esse documento visa “[...] garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2020). Trata-se de uma boa notícia para JOSÉ e tantos outros indivíduos com essa condição especial que, se levada em conta por familiares e educadores, pode ser, senão contornada, ao menos aceita em sua diferença.

## **Considerações Finais**

Diante do exposto, fica evidente que apenas um conjunto de normas não basta para ofertar uma educação inclusiva. O relato de experiência do percurso da autora desde o Ensino Médio até o estágio voluntário, ao final da sua graduação em Pedagogia, deixa claro que a presença de estudantes com deficiência pode ser mais frequente e comum a cada dia nas salas regulares. No primeiro momento, entre 2003 e 2005, a orientação da escola foi a de colocar o estudante com deficiência numa sala separada, excluindo-o do processo educacional, fato que chamou a atenção da narradora.



Já na experiência como estagiária voluntária, o contato direto com um estudante que não tinha diagnóstico médico, mas se comportava de maneira diferente dos demais, a fez tomar uma atitude relevante. Essa percepção motivou a escola a chamar os pais, que foram então orientados a buscar ajuda profissional. Essa manobra revelou-se fundamental ao desenvolvimento do estudante que tem TEA e poderia enfrentar ainda mais barreiras à sua inclusão.

Percebe-se, de modo geral, a falta de sistematização nesse processo, a fim de que a inclusão na educação seja feita de forma produtiva, pois de nada adianta colocar estudantes com deficiência na sala regular de ensino sem que haja recursos adequados ao seu desenvolvimento. O docente, por sua vez, conforme se depreende, deve se questionar se o conhecimento tido sobre Educação Inclusiva é suficiente para a sua atuação prática ou se há necessidade de especialização na área para aprimorar-se. Normalmente há.

Este trabalho também ressaltou a importância do posicionamento da comunidade escolar junto aos pais/responsáveis com o acompanhamento do estudante com deficiência, cobrando suporte apropriado para os estudantes, bem como estrutura adequada ao deslocamento na escola. Essas são medidas capazes de atender algumas das demandas de pessoas com deficiência.

Conclui-se que as leis e orientações contidas nas diretrizes são importantes, mas insuficientes para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares. Tornam-se indispensáveis a esse atendimento a aquisição de material didático específico; a adequação da estrutura física; cursos continuados para professores; e a implementação de disciplinas no currículo de graduação, entre outras providências.

Também se visibiliza, a partir do relato (auto) biográfico apresentado, a importância da observação e da atuação dos docentes, pois muitos estudantes não contam com diagnóstico. Deve-se, a nosso ver, estimular novos trabalhos científicos e focar em programas voltados a identificar comportamentos que possam dificultar o aprendizado dos estudantes. Afinal, somente a partir dessa percepção da deficiência, que pode não ser tão evidente a olhos nus, o direcionamento para a inclusão na sala regular e o AEE em outro turno serão, de fato, colocados em prática. Para incluir é preciso estar sensível às necessidades de quem tem uma condição diferente, mas nem por isso desigual em seu direito de SER e de ESTAR no mundo.



## Referências

- ALVES, Ivelise Klaide. **A formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação/PPGEDU. Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 10 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 2 abr. 2020.
- Brasil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União; 7 jul 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Lei Romeo Mion. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.
- BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. São Paulo: Record, 2002.
- FARIAS, Rosa Iara; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 39-48.
- FERNANDES, Maicris y NOHAMA, Percy. Jogos Digitais para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): Uma Revisão Sistemática. **Rev. iberoam. tecnol. educ. educ. tecnol. [online]**. 2020, n.26, pp.72-80. ISSN 1851-0086.



FERREIRA, Windys B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, 2006.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. **O diagnóstico dos Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**. Bauru, 2015. Disponível em: [http://www.censabetim.com.br/wp-content/uploads/2017/11/283\\_O-diagn%C3%B3stico-dos-transtornos-do-espectro-do-autismo-1-1.pdf](http://www.censabetim.com.br/wp-content/uploads/2017/11/283_O-diagn%C3%B3stico-dos-transtornos-do-espectro-do-autismo-1-1.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 abr. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo Escolar 2019**. Brasília – DF. Janeiro 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMk\\_W1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMk_W1/document/id/6874720). Acesso em: 10 mar. 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de. Política de Inclusão Escolar: Cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 08-20.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eclér. A hora da virada. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28, 2004.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PIOVESAN, Greyce. K. Biografia, trajetória e história. In: **IV Encontro Regional Sul de História Oral**, 2007, Florianópolis, 2007.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÁ, Sumaia Midlej Pimentel; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 1, p. 68-84, abr. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/302987895\\_Compreendendo\\_a\\_familia\\_da\\_crianca\\_com\\_deficiencia\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/302987895_Compreendendo_a_familia_da_crianca_com_deficiencia_fisica). Acesso em: 20 mar. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.