

Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem

Perceptions of students with intellectual disabilities in remote teaching: reflections on language

Leonardo Rafael Medeiros  

leonardo.rafael@ifrn.edu.br

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN

Lázaro Rodrigues Tavares  

lazarotavares@ifce.edu.br

Instituto Federal do Ceará - IFCE

Resumo

O ensino remoto adotado em decorrência do advento da pandemia do novo coronavírus levou instituições escolares a repensarem suas práticas pedagógicas. No tocante ao ensino de pessoas com deficiência intelectual (DI), tendo em vista que suas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar podem ser potencializadas, a utilização de estratégias pedagógicas alternativas para promover a inclusão torna-se fundamental. Dessa maneira, este estudo apresentou um panorama da realidade de dois alunos com DI em relação às suas dificuldades, adaptações pedagógicas e apoio familiar para os seus estudos. Para tanto, foi realizado um estudo de contexto no intuito de fazer um levantamento das percepções desses estudantes sobre sua aprendizagem a fim de propor possíveis ações inclusivas frente ao ensino remoto. Além disso, uma estudante foi acompanhada ao longo de toda uma disciplina, levando-se em consideração os dados obtidos com a realização do estudo de contexto. Verificamos que as principais dificuldades encontradas pelos alunos eram relacionadas às habilidades de leitura e escrita e que esses entraves podem ser sanados a partir de um acompanhamento contínuo, bem como através da utilização de abordagens metodológicas diversificadas, priorizando o uso de imagens. Constatamos que um olhar diferenciado pelo professor e um diálogo constante com o aluno com DI desempenham um papel primordial para a efetivação da sua inclusão, oportunizando-se novas formas de apropriação dos conhecimentos e garantindo um ensino que atenda às suas necessidades.

Palavras-chave

Inclusão; Deficiência intelectual; Estudo de contexto; Estratégias pedagógicas; Dificuldades de leitura e escrita.

Abstract


The remote teaching adopted as a result of the advent of the new coronavirus pandemic led school institutions to rethink their pedagogical practices. Regarding the teaching of people with intellectual disabilities (ID), considering that their difficulties experienced in school life may be enhanced, the use of alternative pedagogical strategies to promote inclusion is essential. Thus, this study presented an overview of the reality of two students with ID in relation to their difficulties, pedagogical adaptations and family support for their studies. To this pur-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 10/11/2020

Aprovação do trabalho: 08/12/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-4370

COMO CITAR

MEDEIROS, Leonardo Rafael; TAVARES, Lázaro Rodrigues. Percepções de alunos com deficiência intelectual no ensino remoto: reflexões sobre a linguagem. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 150-171. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4370>.

Distribuído sob



pose, a context study was conducted in order to survey these students' perceptions about their learning in order to propose possible inclusive actions in face of remote teaching. In addition, a student was accompanied throughout a school subject, taking into consideration the data obtained from the application of the context study. We verified that the main difficulties encountered by the students were related to reading and writing skills and that these obstacles may be solved through continuous monitoring, as well as the use of diversified methodological approaches, prioritizing the use of images. We found that a differentiated look by the teacher and a constant dialogue with the student with ID play a fundamental role in making their inclusion effective, providing new ways of acquiring knowledge and ensuring teaching that meets their needs.

Keywords

Inclusion; Intellectual disabilities; Context study; Pedagogical strategies; Reading and writing difficulties.

Introdução

A deficiência intelectual (doravante DI) foi, historicamente, estigmatizada pela sociedade, a qual via os indivíduos que sofriam com essa condição como incapazes de serem educados ou de viverem de forma autônoma (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013). Diante desse contexto, o ensino de pessoas com DI sempre foi um desafio aos educadores, uma vez que as escolas apresentam dificuldade para adotar práticas curriculares que trabalhem a complexidade inerente ao processo de inclusão escolar de estudantes com limitações cognitivas (PLETSCH, 2010).

Apesar de o movimento pela inclusão ter sido disseminado e ganhado força desde a década de 90, o cenário de exclusão de pessoas com DI ainda é uma realidade. Mesmo diante das políticas públicas inclusivas e do comprometimento dos profissionais da educação para incluir alunos com DI, não se observam mudanças significativas na qualidade de ensino e oferta de oportunidades a esses estudantes (PLETSCH, 2010).

De acordo com Tédde (2012), as principais razões que levam à perpetuação dessa realidade são a falta de formação de professores, de investimentos em recursos e materiais adaptados, bem como a carência de parcerias com profissionais especializados e dificuldades em relação ao diagnóstico da deficiência. Nessa mesma perspectiva, Konkel *et al.* (2015) mostram relatos de alguns professores da educação básica que evidenciam que o despreparo para ensinar alunos com esse tipo de deficiência é maior do que com outras necessidades educacionais especiais (NEE). Diante disso, a escola oferece resistência para ensinar alunos com DI, reforçando uma escolarização seletiva, estigmatizante e classificatória, perpetuando, assim, circunstâncias de exclusão e desigualdades (BEZERRA, 2017), com consequentes comprometimentos significativos na formação acadêmica desses estudantes.

Não obstante, é importante salientar que, apesar dos entraves enfrenta-

dos pela escola regular para incluir os alunos com DI, existe um esforço considerável dos professores das classes comuns em acolher esses discentes e lidar com a diversidade em sala de aula. Essa boa relação entre os profissionais de educação e os estudantes com deficiência é um aspecto bastante positivo no processo de inclusão, tendo em vista que práticas pedagógicas bem-sucedidas podem ser oportunizadas a partir do contato com o outro (VELTRONE, 2008).

Para que os deficientes intelectuais consigam progredir nos estudos, um suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para conseguir sanar as dificuldades de aprendizagem desses alunos, a partir do trabalho articulado entre o professor especializado e o da classe regular (VIEIRA, 2017). Diante do fato de que nem todas as instituições conseguem fornecer o apoio necessário a esses alunos, muitas vezes eles são aprovados para as séries subsequentes sem que os conhecimentos de base tenham sido adquiridos satisfatoriamente (SOUZA, 2005). Essa realidade proporciona desafios ainda maiores para a inclusão desses alunos no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Face às limitações enfrentadas pelas instituições escolares em promover a inclusão, os alunos com DI acabam encontrando problemas para a compreensão dos conteúdos curriculares e dificuldade de interação com seus pares, tendo em vista situações discriminatórias ainda existentes (VELTRONE, 2008). Essa conjuntura vai de encontro às práticas inclusivas, revelando que ainda existem esforços a serem tomados para a efetivação de uma educação sem barreiras pedagógicas e atitudinais. Esses obstáculos afetam sobremaneira a vida pessoal e o futuro profissional desses estudantes, uma vez que a sua inserção no ambiente escolar desempenha um papel crucial para o sucesso de sua inclusão na sociedade (REIS; ROSS, 2008).

Com o surgimento da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) no início do ano de 2020, escolas do mundo todo passaram a adotar o ensino remoto como alternativa para manter a continuidade da oferta das aulas (FAUSTINO; SILVA, 2020), uma vez que o distanciamento social é imperativo para diminuir o contágio. Nesse sentido, as instituições de ensino se viram com uma grande responsabilidade em manter a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, promover a inclusão de alunos com NEE (PLETSCH; OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020).

Em detrimento da ausência de conectividade que muitos estudantes de escola pública enfrentam, dificuldades para acompanhar os conteúdos podem ser potencializados (ABREU, 2020). No tocante aos alunos com DI, tendo em vista as dificuldades já vivenciadas com o ensino presencial, esses estudantes podem

se deparar com mais barreiras a serem transpostas.

Para minimizar os efeitos negativos que o ensino remoto trouxe para os alunos, faz-se necessário realizar um estudo contextual para conhecer a realidade em que o discente está inserido, no que diz respeito às suas necessidades, interesses, bem como condições e restrições tecnológicas (CLEMENTINO, 2015). Realizar esse estudo de contexto é de grande relevância, tendo em vista que permite a definição dos objetivos e das estratégias de ensino mais adequadas ao ensino remoto (FAIM, 2018). Em relação ao ensino de alunos com DI, realizar o estudo de contexto pode contribuir para a busca por alternativas, especialmente no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, as quais diversos pesquisadores evidenciam ser de difícil apreensão por parte dos alunos com DI (BARROS, 2009; SANTOS, 2012; CARVALHO; ALVES; MOTA ROCHA, 2017; MURCA, 2019). Dessa forma, esses estudantes poderão se sentir mais acolhidos, possibilitando que suas características individuais sejam respeitadas e suas potencialidades valorizadas.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi apresentar um panorama da realidade de dois alunos com DI sobre seus estudos e suas percepções acerca das possíveis dificuldades escolares frente à adoção do ensino remoto a partir da aplicação de um estudo de contexto. Ademais, intencionamos analisar a utilização de abordagens metodológicas e de instrumentos avaliativos alternativos para contornar as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita de um desses estudantes.

1. A escola inclusiva e seus desafios

O termo inclusão como conhecemos comumente é fruto de um quadro de luta por igualdade de acesso e de oportunidades a todas as pessoas, independente das suas características individuais quanto às condições físicas ou intelectuais. No final do século XX, as propostas inclusivas surgem como alternativas para proporcionar a plena garantia de direitos às pessoas com NEE ao defender que as barreiras impostas pela instituição escolar e pela sociedade precisam ser eliminadas (SASSAKI, 1997).

A inclusão vem recebendo cada vez mais espaço nos debates acerca da educação, sendo vista como ponto fundamental nas políticas públicas e decisões dos sistemas de ensino. Sob essa ótica, as instituições precisam fornecer uma educação adaptada às reais necessidades dos estudantes, de acordo com as suas especificidades. Para isso, mudanças profundas na estruturação da escola

e do próprio sistema de ensino precisam ser adotadas, no intuito de oportunizar um ambiente acolhedor, justo e igualitário (MANTOAN, 2006). Não obstante, essa educação de qualidade só é possível com a adoção de adaptações curriculares e metodológicas adequadas a cada estudante, uma vez que a ausência dessa acessibilidade pedagógica resulta em um baixo grau de inclusão e negligência a aprendizagem (OLIVA, 2016).

As dificuldades de se implementar a acessibilidade em sala de aula decorrem também da ausência de formação específica entre os profissionais de educação para lidar com os casos mais críticos. Além disso, a falta de investimentos ainda é uma grande barreira, tendo em vista que as instituições não têm condições de adquirir as tecnologias assistivas necessárias para dar o suporte basilar aos estudantes (BARROS; SILVA; COSTA, 2015). Essa situação se agrava quando é indispensável a presença de um profissional especializado para fazer um acompanhamento complementar, como um leitor ou transcritor, os quais atuam para contornar as limitações de leitura e escrita. Essa falta de profissionais adequados agrava o cenário de exclusão vivenciado pelos alunos com deficiência na escola.

Muito embora a inclusão enfrente diversos empecilhos para se efetivar na prática, é importante salientar que esse paradigma apresenta múltiplos benefícios, os quais se estendem não somente aos alunos com deficiência, como também aos diversos profissionais da educação, aos demais colegas de classe e à própria sociedade. Sendo assim, ações inclusivas oportunizam as instituições de ensino a refletirem sobre seu papel na sociedade, possibilitam a reinvenção da prática docente e fomentam o desenvolvimento de metodologias mais inovadoras e diversificadas. Além disso, a inclusão proporciona uma melhoria nas condições da escola, permitindo a formação de pessoas mais preparadas para viverem plenamente, como seres éticos, livres e revolucionários, sem preconceitos ou barreiras (MANTOAN, 2006).

2. O ensino remoto emergencial frente ao cenário de pandemia

A crise imposta pela pandemia da COVID-19 provocou uma série de reflexões e questionamentos sobre a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem. Diante das necessidades impostas pelas medidas de isolamento social, da mesma forma que a tecnologia abre possibilidades que contribuem para o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa das instituições escolares, exige também um esforço de reinvenção e aperfeiçoamento por parte dos docentes (ANTUNES NETO, 2020).

Muito embora as salas de aula virtuais se apresentem como alternativa para a manutenção do calendário acadêmico, é preciso pensar em uma série de critérios para manter a qualidade do ensino. Segundo Clementino (2015), o planejamento de aulas remotas envolve alguns aspectos, tais como: i) o estudo do contexto do aluno; ii) a seleção das mídias de acordo com o aparato tecnológico do estudante; iii) a definição dos objetivos e conteúdos; iv) a elaboração das estratégias pedagógicas; e v) a seleção de instrumentos de avaliação compatíveis com o sistema remoto. Além disso, Moreira, Henriques e Barros (2020) ressaltam que, em tempos de pandemia, é importante desenvolver propostas de atividades numa perspectiva integradora e colaborativa, incentivando o papel ativo e investigativo dos alunos, estimulando sua autonomia, explorando novos conteúdos por meio dos recursos digitais e permitindo reflexões de ordem da metacognição.

Para desenvolver essas propostas didáticas, é preciso realizar um planejamento de acordo com a realidade em que o aluno se encontra. Entretanto, alguns estudos apontam que não existe um cenário único que represente a situação dos alunos frente às aulas remotas. Existem estudantes que conseguem estabelecer uma rotina de estudo durante a pandemia, ao passo que outros se apresentam extremamente desmotivados e com razoável dificuldade para estudar através de recursos mediados por tecnologia (MARQUES, 2020).

Quanto aos alunos com deficiência, é preciso se atentar que a adoção do ensino não presencial implica na adoção de estratégias específicas que visem adequar às exigências de cada estudante. As escolas precisam assegurar a acessibilidade necessária para que a inclusão dos discentes seja oportunizada, tendo em vista que muitos deles não têm auxílio parental para acompanhar os estudos em suas residências, bem como apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos. Para evitar essa situação, medidas de assistência multidisciplinar virtual e contínua, núcleos virtuais de apoio ao estudante e capacitação aos docentes para enfrentar os desafios dessa nova realidade podem ser adotados (LEITE *et al.*, 2020).

É possível perceber, pois, que é preciso adequarmos as práticas educativas no sentido de fornecer as condições e os recursos necessários para possibilitar o pleno desenvolvimento dos alunos com NEE (MANTOAN, 2006). Portanto, para conhecer as reais necessidades desses discentes no novo cenário de pandemia, é imprescindível que todo o planejamento se inicie com a realização de um estudo de contexto, que vise fazer um levantamento das condições psicoafetivas, tecnológicas e socioculturais desses estudantes (CLEMENTINO, 2015).

3. O desenvolvimento da linguagem em deficientes intelectuais

O desenvolvimento e a apropriação das competências leitora e escritora são práticas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que concerne à dimensão crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, Rojo (2009) aponta o desafio da escola em formar leitores que sejam capazes de participar, efetivamente, de práticas letradas em suas mais diversas esferas, sejam elas impressa ou digital, especialmente com a utilização de gêneros multimodais. No que concerne aos alunos com DI, pesquisas têm constatado existir uma dificuldade desses estudantes na construção de sentido, por não apresentarem a habilidade leitora plenamente desenvolvida, visto que esta é considerada de alto nível e, portanto, envolve uma grande capacidade de abstração (CARVALHO, ALVES; MOTA ROCHA, 2017).

O desenvolvimento das funções mentais superiores (a linguagem racional, o pensamento conceitual, a atenção voluntária, a memória lógica, entre outros) ocorre ao mesmo tempo em que os sujeitos constroem suas relações sociais. De acordo com Bagarollo *et al.* (2014, p. 224), “somente no processo da vida social coletiva criam-se e desenvolvem-se todas as formas superiores da atividade intelectual próprias do homem”, assim, a formação das habilidades cognitivas não se deve apenas a uma questão biológica, mas ao progresso do indivíduo como ser social (BAGAROLLO *et al.*, 2014). Aliado a isso, Morato (2004) evidencia que reflexões a respeito da linguagem e sua inserção em propostas curriculares possibilitaram o reconhecimento da linguagem como social e dialógica, aliada à noção de interação, numa concepção histórico-discursiva, ou seja, sob o viés de uma concepção sociointeracionista. Nota-se, portanto, que a pouca vivência social de sujeitos com DI resulta em frequentes dificuldades de linguagem, interferindo diretamente nos padrões de interação desses sujeitos.

Além disso, Sasaki (1997) destaca a necessidade de a escola perceber os diversos estilos de aprendizagem decorrentes das habilidades e competências que mais se sobressaem em cada aluno. Assim, o docente precisa, primeiramente, conhecer o aluno para depois fazer um trabalho mais individualizado no sentido de estimular as capacidades desse estudante. Mantoan (2006) reforça essa visão, evidenciando que o caminho para a efetiva aprendizagem está em explorar talentos, oportunizando possibilidades que permitam que cada aluno com DI desenvolva as habilidades que possui, através de ações interativas e dialógicas e, por consequente, integradoras.

As propostas de uma educação inclusiva perpassam pela adaptação escolar, especialmente do currículo e das possíveis diferentes abordagens teórico-metodológicas. No tocante às competências leitora e escritora, seu desenvolvimento se dá no dia a dia e são construídas levando-se em conta as potencialidades que o aluno com NEE apresenta e que são passíveis de serem concretizadas (MURCA, 2019). A leitura e a escrita são notadas como habilidades de difícil aprendizagem e, em relação às pessoas com DI, essa noção não é tão diferente. Diante dessas dificuldades, torna-se relevante propostas inclusivas que foquem nas especificidades e necessidades individuais de cada aluno. Isso se torna ainda mais evidente quando entendemos que o pensamento do sujeito não se manifesta através de uma linguagem homogênea e linear, mas a partir de outras inúmeras formas, como a oralidade, gestos, desenhos, músicas, artes, dentre outras (PANTANO, 2009).

Por fim, é de extrema importância compreender como se dá a linguagem nos alunos com DI, pois o processo de ensino-aprendizagem desses alunos se constitui de forma bastante peculiar e singular. A partir da atenção às particularidades de cada aluno com DI, a escola e os docentes poderão proporcionar ações que provoquem uma mudança real.

4. Passos metodológicos percorridos

Esclarecimentos éticos

O presente estudo foi realizado respeitando as resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução N° 466/12 e suas complementares, sendo todo o procedimento metodológico que concerne a abordagem aos estudantes aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, a partir do parecer consubstanciado N° 4.286.895/2020.

Caracterização do estudo

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e natureza aplicada, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Ipangaçu (IFRN/IP), localizado no município de Ipangaçu, no sertão do estado do Rio Grande do Norte. A referida instituição apresenta o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o qual é formado por uma equipe multiprofis-

sional, que oferece apoio e assistência pedagógica aos alunos com NEE. Dentre os profissionais especializados, a instituição conta apenas com uma neuropsicopedagoga, a qual oferece atendimento regular aos alunos e professores. Uma das atribuições do NAPNE é elaborar Planos Educacionais Individualizados (PEI) a todos os estudantes com NEE do *campus*. Esses documentos são elaborados de forma coletiva pela equipe multidisciplinar do NAPNE, em conversa com os discentes e seus professores, com o intuito de propor adaptações pedagógicas e metodológicas para anteder às necessidades desses estudantes.

Durante o ano de 2020, o IFRN/IP possuía 21 estudantes atendidos pelo NAPNE, sendo 5 com DI, dos quais 2 foram convidados a participar desta pesquisa por apresentarem comprometimento na fala, leitura e escrita. A aluna Renata (nome fictício), de 19 anos, é matriculada em um dos cursos técnicos, na modalidade integrado, da instituição. A referida estudante tem boa coordenação motora, porém apresenta dificuldades com as quatro operações básicas, além de comprometimento de algumas funções cognitivas, tais como memória, atenção, habilidade leitora e escritora. O estudante Sérgio (nome fictício), que apresenta 26 anos, está matriculado em um dos cursos de licenciatura do *campus* e também apresenta dificuldades de comunicação, envolvendo a oralidade, bem como as habilidades de leitura e escrita. Dessa maneira, ambos os estudantes necessitam da assistência de profissionais ledores e transcritores.

Coleta de dados

A coleta de dados aconteceu em duas etapas distintas, através da utilização de dois instrumentos de coleta: aplicação de um questionário *online* misto e observação participante. A primeira etapa foi anterior ao início das aulas remotas na instituição, que se iniciaram em outubro de 2020. Inicialmente, o contato e convite aos estudantes foram feitos via ligação telefônica, em que, após a sinalização de interesse em participar da pesquisa, foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido por e-mail. Logo em seguida, o questionário *online*, elaborado no *Google Forms*, foi enviado via e-mail contendo questões relacionadas ao contexto do aluno. O questionário apresentava 8 perguntas sobre aspectos da inclusão desses estudantes nas aulas presenciais antes da pandemia, bem como dificuldades que eles acreditavam que teriam com o início das aulas remotas.

Tendo em vista a dificuldade de leitura e de escrita desses estudantes, ambos preferiram utilizar o aplicativo *WhatsApp* para responder às perguntas,

por meio de áudios. Assim, as perguntas foram lidas e suas respostas transcritas, levando o instrumento de coleta de dados a apresentar um caráter de entrevista semiestruturada, sendo possível evidenciar alguns aspectos da oralidade que denunciavam dificuldades com a linguagem, como hesitação e gagueira. A amostragem foi coletada e analisada qualitativamente.

Na segunda etapa, a qual ocorreu ao longo do mês de outubro de 2020, momento em que as aulas remotas foram iniciadas na instituição, um dos pesquisadores do presente estudo, o qual é professor de biologia da aluna Renata e coordenador do NAPNE, interagiu com a estudante sujeito desta pesquisa, através de uma observação participante, a qual seguiu o planejamento metodológico proposto por Clementino (2015). A partir das contribuições da aluna Renata obtidas através do estudo de contexto, foi possível definir os objetivos, as estratégias pedagógicas e avaliativas, assim como reunir subsídios para complementar seu PEI, referente ao ensino remoto.

Além disso, o professor acompanhou a aluna supracitada ao longo de toda sua disciplina de forma contínua, com a realização de quatro encontros semanais, nos quais foram oferecidas aulas de reforço, bem como apoio para a realização das atividades e das avaliações. No tocante às atividades avaliativas, foram adotados diversos instrumentos pelo docente na disciplina: i) atividades semanais periódicas, ii) apresentação de um seminário em grupo e iii) produção de dois textos reflexivos. Tendo em vista as dificuldades de leitura e escrita da aluna, a produção dos textos foi adaptada por uma avaliação oral por intermédio do uso de imagens. Ademais, foi mantido contato frequente com os outros integrantes do NAPNE para encontrar soluções para os empecilhos enfrentados. Todos os encontros síncronos da disciplina, bem como o acompanhamento individualizado com a aluna, foram realizados via plataforma *Google Meet*.

5. Resultados e discussão

Percepções dos alunos com DI sobre o cenário antes da pandemia

Os alunos entrevistados afirmaram que suas principais dificuldades vivenciadas na escola eram relacionadas às práticas de leitura e escrita. Seus relatos revelaram uma grande insegurança quando essas habilidades eram requeridas, além de evidenciar uma forte preferência por avaliações mais objetivas em detrimento das discursivas. Para Sérgio, seus principais obstáculos eram:

Sérgio: (...) *na escrita e na leitura porque por ser muito fraco na leitura eu não conseguia compreender tão mais o que “as” questão dizia [trecho incompreensível] da escola e também por conta da escrita porque a [pausa] hummm, eu não consigo escrever muito bem, hummm, eu “preferível” que fosse nas avaliações ali de marcar e não de “esquita” e porque “pa” fazer eu sei fazer, o negócio é escrever.*

Os dois estudantes reconheceram que havia um grande esforço por parte dos professores em ajudá-los a contornar suas dificuldades de letramento, reconhecendo que esse empenho dos profissionais foi de fundamental importância para que eles obtivessem êxito nas disciplinas. Renata e Sérgio destacam que:

Renata: *Eles (os professores e o pessoal da escola) “mim ajunda”. Quando eu não “sabe” aí eles ajudavam. Eles iam lendo e eu ia juntando as “letra”. Eu ia perguntando porque às vezes eu engulo as letras, sabe, eu não escrevo direito.*

Sérgio: (...) *“pa” contornar as dificuldades assim que eu tenho na leitura como eu falei antes, [trecho incompreensível] foi ter uma professora de Química boa, ela percebeu essa dificuldade aí minha, aí me levou “pa” a direção, aí a solução de que eles encontraram foi fazer seis de marcar, que eu fazia essa prova com ela, pra mim ela ensinou 2 disciplinas, de marcar, aí se eu tivesse uma questão que eu entendesse por conta da [trecho incompreensível] leitora, ela chegava pra ler a questão pra mim, me explicando, essa foi uma das “solução” que ela encontrou. Aí quando ela fez isso, de imediato, as minhas notas subiram pra pontuação máxima e também o meu nível aumentou, eu senti que o meu nível aumentou.*

A partir dos relatos dos estudantes, é possível perceber que a sensibilização dos professores diante das necessidades dos alunos com DI e a eventual busca por soluções foram um importante passo para que as dificuldades em relação às práticas de leitura e escrita fossem contornadas. Verifica-se, pois, que é preciso que os educadores tenham uma formação humana, com empatia e sensibilidade emocional para perceber o aluno com NEE como um ser dotado de singularidade, proporcionando, assim, um ambiente de aprendizagem mais adequado (MANTOAN, 2006). É conveniente salientar, também, que esse acolhimento proporciona um efeito positivo para o emocional do aluno. Nota-se a partir da afirmação “eu senti que o meu nível aumentou”, proferida por Sérgio, que a sensação de capacidade foi aumentada justamente a partir da valorização de seu potencial pela docente.

Para realizar os estudos domiciliares, os entrevistados adotavam estratégias distintas, porém com bastante apoio familiar. Renata afirmou receber um grande auxílio da mãe, a qual a acompanhava na realização das atividades, muitas vezes deixando de fazer seus próprios afazeres. A aluna acrescentou, dizendo que sua mãe havia organizado aulas de reforço no turno inverso, porém confes-

sou que não “adiantou de nada porque eu só conheci poucas coisa (*sic*) e só o que eu sei é ler.” Essa afirmação revela a necessidade de acompanhamento desses alunos por um profissional qualificado no AEE e não apenas por meio de aulas esporádicas de reforço.

Muito embora a oferta de aulas de reforço possa auxiliar na consolidação dos assuntos, para que estudantes com DI consigam potencializar as condições de aprendizagem, é fundamental que esses alunos frequentem o AEE em salas de recursos multifuncionais no turno inverso. A oferta do AEE, por ser realizada por profissionais especializados em Educação Especial, pode contribuir sobremaneira para a inclusão de alunos com DI leve, levando-os a apresentarem desenvolvimento cognitivo e social (TÉDDE, 2012). Como Renata não frequentava o AEE, as aulas de reforço não eram suficientes para suprir todas as suas necessidades.

Em contrapartida, foi percebido que Sérgio, por ser aluno do Ensino Superior, conseguia ter uma maior autonomia em seus estudos, possibilitada, em parte, pela autorização da gravação das aulas de alguns professores. Outra estratégia usada por Sérgio era a realização de revisões em casa das explicações e os conteúdos vistos em sala de aula. Além disso, seu irmão oferecia grande ajuda na realização dos trabalhos escolares, auxiliando-o em sua compreensão leitora, tornando-se, assim, mais um aliado na concretização de seus estudos.

Sérgio: Assim em casa eu sempre gostei de estudar, nas minhas estratégias “foi” primeiro sempre estudar o que os “professor” passava em sala, (...) eu fazia um vídeo de um professor explicando alguma coisa no quadro, pra quando chegar em casa eu assistia para compreender melhor assim. Entender para quando chegar aprender e não decorar, e quando eu conseguia mais pouco, lentamente, devagar, mas conseguia. (...) Antes (quem me ajudava) era o meu irmão mais “vei” porque assim essas coisas de Internet eu não entendo muito bem, aí, [trecho incompreensível] de vez em quando, eu passei alguma pesquisa “pa” fazer, aí eu não sabia fazer, eu dizia o que era e aí ele fazia a pesquisa aí e eu estudava a pesquisa coisa e tal.

A partir do excerto, podemos constatar o papel fundamental que a família exerce na efetivação do aprendizado de alunos com deficiência. Tendo em vista que os pais são, desde a infância, os principais educadores dos filhos, um trabalho bem mais efetivo pode ser alcançado quando instituições escolares e as famílias firmam parcerias, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem desses discentes (MITTLER, 2003). No tocante aos alunos com DI especificamente, estudos vêm apontando para mudanças na configuração familiar para dar su-

porte a esses estudantes, sendo importante não somente a figura da mãe, mas também de outros membros da família, como o pai, avós e irmãos (BRANCO; CIANTELLI, 2017), como no caso do Sérgio. Essa rede de apoio familiar, caracterizada pela atenção, cuidados e auxílio nas atividades escolares, é capaz de atender às necessidades desses estudantes e contribuir para o seu pleno desenvolvimento (BRANCO; CIANTELLI, 2017).

Percepções dos alunos com DI sobre sua realidade durante a pandemia

Com o advento da pandemia, os alunos foram questionados em relação às limitações na utilização de dispositivos digitais. Renata afirmou que não tinha computador ou *notebook* em sua casa e que seu celular estava danificado, sendo necessário o uso do aparelho celular da sua mãe com mais frequência. Já Sérgio informou não possuir computador e ter grandes dificuldades para utilizar os recursos tecnológicos, tendo em vista saber apenas realizar buscas na internet, não conseguindo digitar corretamente ou dominar os aplicativos do computador.

A falta de equipamentos tecnológicos e da habilidade com o manuseio das ferramentas de informática interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes durante o ensino remoto, independentemente de o indivíduo possuir ou não deficiência. Nessa direção, foram relatadas dificuldades por uma parcela dos estudantes devido a uma rotina de estudo inapropriada, bem como à ausência de um acompanhamento das aulas por intermédio de recursos tecnológicos (MARQUES, 2020). Dessa forma, as instituições escolares precisam estar atentas para que esse possível cenário de exclusão escolar não se perpetue, na tentativa de diminuir os prejuízos que o formato remoto pode acarretar para a aprendizagem dos estudantes com DI.

Sobre as possíveis dificuldades que eles enfrentariam com a adoção de aulas remotas, Renata afirmou acreditar não possuir nenhuma, podendo acompanhar as aulas e atividades pelo celular da mãe ou pelo próprio celular, caso fosse consertado, mesmo o ambiente de sua casa não sendo adequado. Além disso, reafirmou que sua mãe poderia ajudar na realização das tarefas remotas. Essa autopercepção da aluna Renata é bastante positiva, tendo em vista que é comum estudantes com DI terem baixa autoestima em resposta à estigmatização e baixa expectativa que os outros têm em relação às suas capacidades e potencialidades (REIS; ARAÚJO; GLAT, 2019). Assim, a não aceitação do rótulo de incapaz pela estudante Renata é um importante passo para a adoção de uma

postura mais comprometida com o seu aprendizado.

Em contrapartida, Sérgio afirmou não possuir ninguém que pudesse ajudar nas atividades remotas, bem como acredita que não conseguiria acompanhar o ritmo de estudo dos outros alunos:

Sérgio: Uma primeira delas seria acompanhar, uma "acompanhaço" nas aulas da disciplina, no ritmo "dos outro" assim, na (velocidade) dos "zoto". Assim, nem tentando dando ao máximo, talvez eu fique um pouco pra trás. Mas, acompanhando assim, mas acompanhando [pausa] mas um pouco "lenta" dos outros membros da turma.

A fala do aluno Sérgio traz uma reflexão pertinente no tocante à adoção de metodologias e estratégias didáticas pelos professores, no sentido de valorização da autonomia e do respeito ao ritmo de estudo desses estudantes. Permitir prazos maiores do que os pré-estabelecidos para a entrega de atividades e fornecer o apoio pedagógico necessário, por exemplo, são atitudes simples, porém com efeitos bastante significativos para que o aluno tenha suas necessidades atendidas. Além disso, para facilitar o acompanhamento dos conteúdos, Sérgio sugeriu que o envio das atividades e das orientações pelos professores fosse realizado diretamente para seu *WhatsApp*. Aplicativos como esse, bem como as redes sociais, são apontados, por Pletsch, Oliveira e Colacique (2020), como uma possibilidade que pode ser incorporada ao planejamento do fazer pedagógico docente. Assim, esses artefatos tecnológicos influenciam o processo educativo, redefinindo as maneiras pelas quais a educação se dá na contemporaneidade, sobretudo durante a adoção de aulas remotas.

Estratégias inclusivas a partir da observação participante

Diante das necessidades desses alunos e das limitações impostas pelo ensino remoto, o estudo de contexto realizado nesta pesquisa foi fundamental para entender como os professores e a instituição de ensino poderiam agir para conseguirem promover uma efetiva inclusão de seus discentes. As informações fornecidas por Renata permitiram conhecer sua realidade e suas dificuldades, bem como propor alternativas para o ensino da disciplina. Assim, houve uma preocupação para promover um ensino efetivamente inclusivo, respeitando a individualidade e as necessidades da discente.

Nas duas primeiras semanas, era notória a grande dificuldade que a aluna apresentava para entender os conteúdos, tendo em vista seu comprometimento

da memória e sua grande carência de conhecimentos básicos na área da biologia, como a própria concepção de ser vivo. Mesmo assim, o acompanhamento foi realizado de forma satisfatória, uma vez que foram priorizadas atividades que envolviam questões de múltipla escolha, as quais eram lidas e respondidas junto ao professor.

Dessa forma, o acompanhamento periódico com a aluna Renata permitiu que houvesse uma maior garantia de sanar as dificuldades de aprendizagem que a discente poderia apresentar por não conseguir acompanhar os conteúdos junto à turma. Esse acompanhamento oferecido aos estudantes com DI, formalizado nos Planos Educacionais Especializados (PEI), é fundamental para que a inclusão ocorra, devendo compreender diferentes instrumentos e estratégias pedagógicas (PLETSCH; GLAT, 2012).

Durante a apresentação do seminário, a aluna apresentou um pouco de ansiedade, causando-lhe certa hesitação. Nesse momento, diversos integrantes da turma enviaram mensagens de encorajamento e motivação no chat do *Google Meet*, as quais possibilitaram que Renata desenvolvesse seu raciocínio de forma satisfatória. Logo em seguida, alguns alunos a parabenizaram pela superação e pela adequada explanação do assunto.

Esses relatos evidenciam claramente como a turma apresentou solidariedade e sensibilidade para respeitar as dificuldades e valorizar as potencialidades da aluna Renata. Verifica-se, portanto, que houve um notório engajamento dos colegas para incluir a discente em sala de aula. Essa realidade é bastante positiva e reforça a ideia de que, mesmo que alunos com DI ainda vivenciem atitudes preconceituosas por parte dos colegas, por outro lado existem diversas ocasiões em que a própria turma oferece suporte e contribui positivamente para a socialização e o aprendizado desses alunos (VELTRONE, 2008).

Os outros instrumentos avaliativos, que envolviam a elaboração de dois textos reflexivos sobre os assuntos de relações ecológicas e sucessão ecológica, foram adaptados para que fossem realizados de forma oral e com a utilização de imagens, tendo em vista a limitação de leitura e escrita da aluna. Sobre relações ecológicas, algumas imagens foram mostradas (Figura 1) e indagações foram feitas à estudante para instigá-la a explicar sua compreensão sobre o assunto.

Figura 1. Cartões com imagens contendo exemplos de mutualismo, produzidos e utilizados pelo professor para avaliar o assunto de relações ecológicas à aluna com deficiência intelectual.



Fonte: Própria (2020).

Além disso, o foco da avaliação não foi na conceituação dos termos e sim nas suas explicações e na compreensão da sua importância. Apesar das suas dificuldades durante os encontros semanais, a aluna Renata apresentou grande facilidade para realizar essa atividade avaliativa oral. Utilizando-se de uma linguagem simples e informal, a discente conseguiu explicar a maioria das relações ecológicas apresentadas. Ademais, a utilização de imagens de seres vivos da Caatinga (Figura 1), os quais estariam possivelmente no cotidiano da aluna, trouxe uma maior construção de sentidos e apropriação de significados concretos concernentes ao conteúdo da disciplina.

No tocante ao assunto sucessão ecológica, que apresenta um grau de complexidade maior, foi possível avaliar o conhecimento da aluna a partir de perguntas norteadoras que tinham o objetivo de desenvolver o raciocínio crítico-reflexivo a partir da análise e interpretação de imagens (Figura 2). Com essa abordagem, a aluna conseguiu descrever, de maneira simplificada e satisfatória, todo o processo da sucessão ecológica, explicando que o processo ocorre de forma lenta, com o surgimento inicial de espécies rasteiras, levando ao aumento gradual da biodiversidade e estabilização do ecossistema. Portanto, nota-se que o processo de compreensão e de interpretação em relação às questões da avaliação foi efetivado pela aluna, sendo assim, a estudante demonstrou ter aprendido satisfatoriamente os conteúdos. Constata-se, pois, que os conhecimentos adquiridos por Renata foram avaliados respeitando suas características individuais.

Figura 2. Imagens da ilha Krakatoa na Indonésia representando o processo de sucessão ecológica após um evento de erupção vulcânica.



Fonte: Imagens retiradas da internet (2020). Deni Sugandi (esquerda); AFP (centro); INFIS (direita).

Rojo (2009) aponta que, para se interpretar um texto, seja ele verbal ou não-verbal, é necessário situar o leitor sobre as possíveis condições de produção e circulação do texto, senão a compreensão pode ficar somente no conteúdo literal. Quando comparamos pessoas com DI com pessoas sem esse tipo de deficiência, notamos que aquelas sofrem com dificuldades relacionadas às funções psicológicas superiores – atenção, memória, linguagem escrita e, sobretudo, na metacognição (FIGUEIREDO; ROCHA; POULIN, 2019). Assim, a partir da adoção de estratégias didáticas diferenciadas pelo professor neste estudo, foi possível constatar que Renata passou a compreender melhor as atividades e a se posicionar de forma efetiva, possibilitando uma apropriação real dos conhecimentos acerca dos conteúdos abordados.

As estratégias utilizadas pelo professor nos encontros com a aluna Renata ao longo da disciplina não foram iguais. Analisando todo o acompanhamento, foi percebido um refinamento nas abordagens com a aluna, tendo em vista que, inicialmente, a aluna apresentava algumas dificuldades de compreensão e, ao final, a utilização de imagens simples e explicativas sobre os assuntos foi mais eficiente. Nessa direção, tendo em vista que as práticas sociais se configuram como dialógicas e interativas entre os sujeitos (MORATO, 2004), notamos que, neste estudo, ocorreu uma transformação tanto na forma de atuação do professor (como ele ensinou), como na forma de recepção do conteúdo pela aluna (como foi ensinada).

A mudança na forma de lecionar à aluna, com a adoção de uma estratégia mais adequada às suas necessidades, somente foi possível a partir da análise reflexiva que o professor teve da sua própria relação com a discente, permitindo que houvesse uma valorização das potencialidades da estudante e maior sintonia entre o docente e a aluna. Abordagens mais efetivas são possíveis quando docentes e instituições escolares passam a conhecer e se aproximar de seus alunos,

reconhecendo seus próprios anseios e formas de aprendizagem. Dessa maneira, a estratégia utilizada com a aluna seguiu as proposições de Mantoan (2006), a qual afirma que é preciso oportunizar caminhos para o aluno com DI desenvolver as habilidades que possui, utilizando estratégias interativas e dialógicas.

Ademais, é importante salientar que o uso adequado de práticas de letramento traz consequências extremamente relevantes nos campos social, cultural, linguístico e cognitivo (SOARES, 2010). Portanto, ao interagir com outros gêneros, Renata passou a ter participação ativa na apropriação de seus próprios conhecimentos, os quais foram percebidos nos processos interpretativos, na seleção de informações, na análise das perguntas e elaboração de respostas, funções cognitivas difíceis de serem empregadas por pessoas com DI (FIQUEIREDO *et al.*, 2019).

Considerações finais

A aplicação desta pesquisa, a partir da utilização de um estudo de contexto, proporcionou uma série de reflexões acerca da autopercepção dos estudantes com DI em relação aos seus estudos e suas dificuldades, bem como possibilitou conhecer melhor que estratégias podem ser tomadas para conseguir efetivar sua inclusão no ambiente escolar.

Verificamos que os dois alunos entrevistados apresentavam restrições significativas no uso da linguagem, sejam na leitura, escrita, como também na oralidade. Para contornar essas dificuldades, os professores buscavam utilizar estratégias simples, como a autorização para gravar as aulas, aplicação de atividades com prevalência de questões de múltipla escolha e assistência na organização das palavras. O trabalho revelou que os educadores demonstravam sensibilidade para reconhecer as dificuldades dos estudantes sem transformá-las em limitações, buscando promover a inclusão.

A partir das entrevistas, notou-se que, com a adoção do ensino remoto, diversas questões tornam-se relevantes para proporcionar um ensino de acordo com as necessidades desses alunos. A oferta de um acompanhamento contínuo e individualizado foi fundamental para possibilitar que a aluna com DI desta pesquisa obtivesse uma boa aprendizagem, haja vista sua dificuldade para acompanhar o ritmo da turma. Além disso, as estratégias utilizadas durante os acompanhamentos foram aos poucos se aprimorando, tendo em vista que o contato com a aluna forneceu subsídios para a utilização de abordagens cada vez mais adequadas às suas reais necessidades. Esse refinamento só foi possível a partir

da reflexão acerca da relação aluno-professor construída com o tempo, uma vez que o preparo dos professores para lidar com esses alunos só é possível a partir do contato com suas peculiaridades.

A utilização de imagens como forma de avaliação foi uma estratégia bastante exitosa, permitindo que a aluna se sentisse confortável para responder livremente sobre seus conhecimentos acerca do assunto. Essa abordagem permitiu verificar claramente o raciocínio e o conhecimento adquirido pela aluna, a qual apresentou capacidade satisfatória para discutir e explicar processos com maior grau de complexidade.

Desafios são inerentes à prática docente inclusiva, já que a heterogeneidade entre os alunos e suas singularidades devem ser valorizadas. Muito embora não seja possível prever o desenvolvimento cognitivo que cada aluno irá apresentar, uma vez que isso depende de cada estudante, é fundamental reconhecer a importância dos estímulos que esses indivíduos precisam para seu aprendizado. Ao levarem em consideração as necessidades particulares de cada estudante, os docentes podem, com esses estímulos, potencializar as competências de seus alunos e acreditar nas suas capacidades. Assim, os alunos precisam de olhares que forneçam credibilidade e não julgamento (TÉDDE, 2012).

Referências

- ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 155-165, jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705>. Acesso em 03 nov. 2020.
- ANTUNES NETO, J. M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, mai. 2020. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32>. Acesso em 05 nov. 2020.
- BAGAROLLO, M. F.; *et al.* Sujeitos deficientes intelectuais: o papel da linguagem na dinâmica familiar. **Distúrbios da Comunicação**, v. 26, n. 2, p. 222-234, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/14771>. Acesso em 06 nov. 2020.
- BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan./jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 out. 2020.
- BARROS, N. M. F. C. V. **Avaliação e ensino do repertório de leitura em indivíduos com Síndrome de Down com o uso do software educacional Mestre**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16516>. Acesso em 01 nov. 2020.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 475-497, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000200475&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 07 nov. 2020.

BRANCO, A. P. S. C.; CIANTELLI, A. P. C. Interações Familiares e Deficiência Intelectual: Uma Revisão de Literatura. **Pensando Famílias**, v. 21, n. 2, p. 149-166, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-494X2017000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 out. 2020.

CARVALHO, R. S. P.; ALVES, M. F.; MOTA ROCHA, S. R. Leitura e deficiência intelectual: metacognição e ensino explícito. **Educ. foco. Juiz de fora**, v. 22, n. 3, p. 58-87, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19857>. Acesso em 13 out. 2020.

CLEMENTINO, A. Planejamento Pedagógico para Cursos EAD. In: KENSKI, Vani Moreira (Org.) **Design Instrucional para Cursos On-line**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2015, p. 151-190.

FAIM, R. M. T. Produção de material didático para educação a distância: Planejamento e direitos autorais. **Cadernos de Educação**, v. 17, n. 34, p. 63-84, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8921>. Acesso em 20 out. 2020.

FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 7, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Faustinoetal/3017>. Acesso em 15 out. 2020.

FIGUEIREDO, R. V.; ROCHA, S. R. M.; POULIN, J. R. Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 809-825, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24053>. Acesso em 24 out. 2020.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 10, n. 1, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>. Acesso em 20 out. 2020.

LEITE, L.; et al. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade** – Bom Jesus da Lapa, v.2, s.n., p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em 02 out. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 7, p. 31-46, jun. 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/3895107#.X6nHC2hKhPY>. Acesso em 06 set. 2020.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v.3, São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em 18 out. 2020.

MURCA, J. G. Educação inclusiva do deficiente intelectual: leitura e escrita. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 03, v. 4, p. 137-149, mar. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/deficiente-intelectual>. Acesso em 28 out. 2020.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psup/v27n3/1678-5177-psup-27-03-00492.pdf>. Acesso em 14 out. 2020.

PANTANO, T. Distúrbios de atenção e memória. In: CAPELLINI, S. e ZORZI, J. (org) **Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita**. 2ª Ed. São Paulo: Pulso, 2009, p. 25-33.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau. 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 192-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em 19 out. 2020.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; COLACIQUE, R. C. Inclusão digital e acessibilidade: Desafios da educação contemporânea. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 13-23, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/download/50573/33305.20Acesso%20em%2020%20out.%202020>. Acesso em 30 out. 2020.

REIS, J. G.; ARAÚJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 1, p. 1-16, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33882>. Acesso em 19 out. 2020.

REIS, R. L.; ROSS, P. R. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. Secretaria da Educação e do Esporte do Governo do Estado do Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, S. C. E. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16063>. Acesso em 26 out. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, M. S. Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010

SOUZA, A. A. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns**: a experiência de Santo André. 2005, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)

– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3f1901ed103479bba2221c25452157a9. Acesso em 13 out. 2020.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: A aprendizagem e a inclusão. 2012, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2012. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samanta-T%C3%A9dde.pdf. Acesso em 27 out. 2020.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2990/1857.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 nov. 2020.

VIEIRA, S. C. A. Deficiência intelectual: construção do conhecimento e o atendimento educacional especializado. In: 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva. **Anais**. PUCRS. 2017. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-5/completo-8.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

Sobre os autores

Leonardo Rafael Medeiros - Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Ipanguaçu. Ipanguaçu/RN. E-mail: leonardo.rafael@ifrn.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/9979094205106340>. <http://orcid.org/0000-0002-3337-4813>.

Lázaro Rodrigues Tavares - Mestre pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Tabuleiro do Norte. Tabuleiro do Norte/CE. E-mail: lazaro.tavares@ifce.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/9987402762420837>. <https://orcid.org/0000-0002-4709-6244>.