

---

## Desafios da Residência Pedagógica em tempos de pandemia: um olhar para aprendizagem significativa

Juliana Ferreira da Silva<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6661-4054>

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>

### Resumo

Este estudo objetiva relatar uma experiência a ser desenvolvida em uma escola da rede municipal de Recife, PE, durante o período da pandemia, com foco na aprendizagem, na alfabetização e na inclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Assim, realizou-se uma série de ações – estudo teórico, reuniões e produção de material adequado como atividades *online*, jogos de alfabetização e manual de Tecnologia Assistiva –, tendo em vista elaborar e executar atividades para favorecer a alfabetização de todos os estudantes e permitir incluir e alfabetizar, em sala de aula regular, os estudantes com deficiência. Os resultados mostram, que, a despeito dos desafios, esse público-alvo acabou sendo negligenciado e não houve a garantia do direito a uma aprendizagem significativa.

*Palavras-chave:* Relato de experiência; Residência pedagógica; Estratégias de alfabetização.

---

### Challenges of pedagogical residency in times of a pandemic: a look at meaningful learning

### Abstract

This study aims to report an experience, lived during the course of the project entitled "Literacy Strategies for Students with Intellectual Disabilities: Universal Design Proposal for Learning", to be developed in a reference school in the municipal network of Recife-Pernambuco, during the period of the pandemic, with a focus on learning and literacy, to carry out a critical reflection on the inclusion of students with intellectual disabilities in this unique moment, experienced by Brazil and the world. To this end, a series of actions were carried out – theoretical study, meetings and production of adequate material such as online activities, literacy games and an Assistive Technology manual – with a view to designing and executing activities to favor the literacy of all students and allow them to include and literate, in a regular classroom, students with disabilities during the period of remote teaching due to the COVID-19 pandemic. The results show that, despite so many efforts and challenges, this target audience ended up being neglected and there was no guarantee of the right to meaningful learning.

*Keywords:* Experience report; Pedagogical residency; Literacy strategies.

---

## Introdução

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integra a Política Nacional de Formação de Professores para promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos

---

<sup>1</sup> UFPE, Recife, Pernambuco, endereço eletrônico: [ferreira\\_juliana2012@hotmail.com](mailto:ferreira_juliana2012@hotmail.com).

<sup>2</sup> UFPE, Recife, Pernambuco, endereço eletrônico: [ticiaferro@hotmail.com](mailto:ticiaferro@hotmail.com).

de licenciatura, contribuindo, assim, para a imersão do licenciando na escola de educação básica, da CAPES. Essa imersão permite ao licenciando regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua instituição formadora. O Programa da Residência Pedagógica do Edital 08/2020 teve início em setembro de 2020, justamente quando a pandemia da Covid-19 já estava instalada, trazendo, para o Brasil, desafios em todos os âmbitos, incluindo o educacional. E não foi diferente no cenário da residência pedagógica.

Esse artigo relata uma experiência vivenciada durante o projeto “Estratégias de alfabetização para estudantes com deficiência intelectual: proposta de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)”. Por conta do momento singular em que viviam o País e o mundo, foram necessárias algumas mudanças na proposta inicial, na forma de intervenção da residência pedagógica, as quais serão aqui discutidas. Sendo assim, o objetivo deste relato é realizar uma reflexão crítica acerca de uma proposta pedagógica, vivenciada durante o período da pandemia, em uma escola da rede municipal de Recife-Pernambuco, tendo como foco a aprendizagem, a alfabetização e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

Diante das graves consequências do alastramento da Covid 19, as autoridades aderiram ao ensino remoto, a fim de minimizar os problemas e traçar novas perspectivas educacionais, uma vez que a educação é um direito público, assegurada pela Constituição Federal de 1988. E assim muitas redes de ensino no Brasil procuraram se adaptar ao novo momento por meio de uma espécie de educação a distância (EaD), com transmissão de videoaulas e materiais de apoio (SOUZA, 2020).

Desse modo, então, as plataformas para o ensino remoto se tornaram um caminho viável e praticável, na tentativa de dar continuidade ao ano letivo e minimizar os prejuízos que poderiam ser causados aos estudantes (ZAJAC, 2020).

Trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva dentro de uma escola regular requer compreender que a educação especial transforma o espaço em um ambiente para todos. Ela favorece o múltiplo, na mesma medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades de aprendizagem em algum momento de sua vida escolar, independentemente de ser ou não uma pessoa com deficiência.

O marco da inclusão educacional foi a Declaração de Salamanca, 1994, que ocorreu na Espanha e contou com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em uma assembleia que reafirmou o compromisso com a Educação para Todos. Com isso, reconheceram que existe a necessidade e a urgência de providenciar educação para crianças, jovens e adultos que tenham algum tipo de necessidade educacional específica, dentro do sistema regular de ensino.

Após vários anos de lutas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de seus familiares pela garantia de direitos, a legislação inclusiva vem ganhando força. Tal aspecto pode ser visto pelo Decreto n.º 6949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York. Assim, pessoas com deficiência são:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.).

O objetivo do projeto da residência pedagógica, aqui reportado, era lançar um olhar para toda turma em sua multiplicidade (RAPOLLI *et al.*, 2010), bem como refletir, elaborar e executar estratégias para favorecer a alfabetização de todos os estudantes e que permitissem incluir e alfabetizar, em sala de aula regular, os estudantes com deficiência intelectual. Todavia, muitas mudanças precisaram ser realizadas para que ele fosse efetivado e atendesse ao proposto, em virtude dos desafios diários, vivenciados durante a pandemia do COVID-19, as quais iremos apresentar neste relato.

Diante da proposta do Programa de Residência Pedagógica, nos encontros remotos, realizados com a orientadora e a professora da escola, que estava na preceptoría do projeto, foi possível refletir sobre a perspectiva de educação inclusiva que se propunha trabalhar (BERSCH, 2017; BOCK; GESSER; NUEMBERG, 2018; GONÇALVES; MELETTI; SANTOS, 2015; KASSAR; REBELO, 2018; PASSERINO; BEZ, 2015; PLETSCH, 2013; SANTOS, 2012; ZERBATO; MENDES, 2018).

Diante disso, encontramos respaldo na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), por acreditar que ela permite um olhar para o múltiplo em sala de aula regular, viabilizando, assim, uma verdadeira inclusão educacional. Zerbato e Mendes (2018) propõem uma discussão teórica sobre o DUA, a fim de adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum. A filosofia de inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas.

Bock, Gesser e Nuemberg (2018) realizaram um estudo, cujo objetivo foi caracterizar a produção científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sistematizar algumas contribuições voltadas à eliminação de barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem. Para isso, foi realizada uma revisão integrativa da literatura sobre o DUA, e as informações obtidas foram analisadas à luz dos *Disability Studies in Education* (DSE) e do modelo social de deficiência. Os resultados evidenciaram a concentração dos estudos sobre o DUA na América do Norte e a inexpressividade de pesquisas no Brasil. Além disso, demarcaram a diferenciação entre os princípios e as diretrizes do DUA e as demais perspectivas do Desenho Universal (DU), bem como apontaram estratégias voltadas à eliminação de barreiras no acesso ao conhecimento e mapearam brevemente o campo de investigação sobre o DUA e as lacunas que precisam de maior investimento. Por fim, o estudo mostrou que o DUA, por contemplar a diversidade de formas de aprender, tem o potencial de promover processos educativos inclusivos. Assim, cabe aos professores lançarem propostas que atendam a todos, com uma maior diferenciação de atividades possíveis.

Todos os alunos têm suas especificidades, mas não se pode negar que a participação de todos, incluindo os estudantes com deficiência intelectual, se dá, muitas vezes, com a compreensão das suas necessidades educacionais e com o uso de ferramentas de Tecnologia Assistiva (TA), para atender a essas especificidades e garantir o direito à aprendizagem significativa. A realidade brasileira é bastante preocupante, quanto à alfabetização, sobretudo para os estudantes com deficiência intelectual, pois há negligência na aprendizagem, resultando em altos índices de analfabetismo nesse público.

Gonçalves, Meletti e Santos (2015) tiveram como objetivo analisar o nível instrucional da população brasileira, especificamente, das pessoas com deficiência. Para a análise, valeram-se dos dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados indicaram um alto percentual de pessoas com 15 anos ou mais sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (44,9%). Ao tratar das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais, os dados mostraram que, em média, são analfabetas: 13,5% das pessoas com deficiência visual, 21,2% das pessoas com deficiência auditiva, 30,2% das pessoas com deficiência física e 45,6% das pessoas com deficiência intelectual. Ainda com relação à população com deficiência intelectual, a concentração (52,5%) do analfabetismo ocorre na faixa etária dos 10 aos 14 anos. O estudo foi importante para subsidiar o debate sobre o direito à educação para todos os alunos e fomentar a produção do conhecimento sobre o analfabetismo.

As leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas, e o que diferencia a pessoa com deficiência das demais é o caminho para atingir a aprendizagem (VIGOTSKY, 1997). Dessa forma, as crianças com deficiência intelectual aprenderão da mesma forma, com busca de caminhos alternativos.

Dentro dessa ótica, Passerino e Bez (2015) apresentaram o uso das tecnologias, como ferramenta do pensamento, baseado em uma concepção e aprendizagem histórico-culturais, na qual tanto o aluno quanto o professor são sujeitos ativos e aprendentes que interagem com recursos e tecnologias para construir um espaço de aprendizagem intencional e contextualizado.

Bersch (2017) define Tecnologia Assistiva (TA) como qualquer recurso ou serviço que garanta a funcionalidade da pessoa com deficiência, a qual passa a desenvolver uma ação que antes não desenvolvia ou que fazia com dificuldade. A autora apresenta de forma sucinta e objetiva a classificação dos recursos de TA e conclui que todo trabalho desenvolvido em um serviço de TA deverá envolver diretamente o usuário e terá como base o conhecimento de seu contexto de vida, a valorização de suas intenções e necessidades funcionais pessoais, bem como a identificação de suas habilidades atuais.

Dessa forma, nossa proposta inicial, com o Programa da Residência Pedagógica, era

conseguir convergir a proposta do DUA, com o uso de TA para propiciar a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual, dentro da perspectiva do alfabetizar letrando (SANTOS; MENDONÇA, 2007). Alfabetizar letrando é permitir situações de aprendizagens da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Participaram da pesquisa duas professoras que organizaram situações de aprendizagem da escrita, abordando esses princípios. Elas concluíram que a perspectiva do alfabetizar letrando é um caminho importante para apropriação do sistema de escrita alfabético das crianças. Nosso intuito, no Programa de Residência, era trabalhar com essa perspectiva em sala de aula regular, permitindo a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, na garantia dos seus direitos.

Kassar e Rebelo (2018) fizeram uma análise, no campo da legislação e das políticas públicas, das possíveis mudanças de perspectivas na política pública de educação brasileira direcionadas ao aluno da Educação Especial de 1974 a 2014. Em seu estudo, consultaram documentos e dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), analisando com interlocução da literatura sobre Educação Especial/inclusiva e política educacional. A política educacional é parte do conjunto de políticas sociais que, de modo mais evidente a partir da promulgação da Constituição de 1988, são concebidas e implantadas na tensão entre diferentes forças: das entidades em defesa dos espaços públicos, das instituições não governamentais e de organismos internacionais, dentro de contingências de cada momento histórico e das restrições econômicas no período. Os autores evidenciaram desafios que precisam ser enfrentados, principalmente no que diz respeito ao direcionamento de recursos políticos e às formas de atendimento propostas.

Santos (2012) procurou apresentar uma descrição e uma compreensão acerca das características da deficiência intelectual quanto ao quadro principal de prejuízo cognitivo (as funções intelectuais) e adaptativo (as funções sociais, emocionais e práticas), para, então, definir as possibilidades da prática pedagógica no contexto escolar. O estudo foi construído, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a área da deficiência intelectual, dos transtornos da aprendizagem e do desenvolvimento, da inclusão escolar e do ensino especializado. Diante

disso, concluiu que a didática no ensino do aluno com deficiência intelectual precisa ser específica em relação não só às peculiaridades do quadro da deficiência, como também à individualidade de cada sujeito.

Freire (2018) apresenta o que são as Funções Executivas (FE), que se constituem uma das principais características do funcionamento cognitivo de indivíduos com Síndrome de Down (SD). Ele identificou dificuldades desses sujeitos na iniciação de atividades, na construção de planos e estratégias, na atualização e monitoramento destas, na manutenção do foco e persistência, na flexibilidade cognitiva, dentre outros aspectos. Assim, a referida pesquisa teve como objetivo adaptar para o grupo clínico da SD um programa interventivo das FE. Os resultados deste estudo contribuíram para compreender os aspectos do fenótipo neuropsicológico da SD e possibilitaram disponibilizar para a população com SD um programa de intervenção inédito, voltado para a estimulação das FE. Portanto, sua pesquisa servirá de base para intervenções posteriores e instrumentalização do trabalho, futuramente, de diversos profissionais que atuam com estes indivíduos, seja em contexto clínico seja em contexto escolar.

Reily (2004) pretendeu suscitar um diálogo com a escola, ajudando o educador a ampliar suas possibilidades de trabalho. Sabendo das dificuldades do professor, a autora proporcionou um suporte para construir uma prática reflexiva que contemple os avanços no campo da educação especial. O eixo central são os sistemas de mediação: a imagem, os recursos tridimensionais, a escrita, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa, a língua de sinais e o braile. A autora mostra como esses instrumentos podem servir de apoio para a linguagem falada em sala de aula, a fim de tornar o conteúdo escolar acessível a todos os alunos, tenham eles limitações ou impedimentos de movimento, de visualização ou de comunicação e linguagem.

Pletsch (2013) discutiu a definição e a classificação usadas no Brasil para designar as pessoas com deficiência intelectual. Abordou o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural. Apresentou também como o diagnóstico e a expectativa positiva do professor sobre o aluno com deficiência intelectual podem influenciar e determinar a sua trajetória escolar, baseado em dados de uma pesquisa

etnográfica realizada entre maio de 2006 a julho de 2007.

### Da intervenção

A intervenção ocorreu em uma escola municipal do Recife, caracterizada como escola de grande porte e que tem uma proposta de inclusão amplamente reconhecida na rede de ensino. A ação foi desenvolvida no período de setembro de 2020 a janeiro de 2022, contudo não foi possível realizar uma ação presencial na escola-campo, em decorrência de todas as dificuldades vivenciadas no período da pandemia. Em vista disso, questionamos, inclusive, o quanto houve a garantia de direito de acesso, permanência e aprendizagem dessa população no período pandêmico e de ensino remoto. Uma questão importante é que, no contexto da educação básica e nas escolas públicas, não houve uma plena efetivação do ensino remoto, pois vários aspectos dificultaram que ele fosse realidade nesse contexto, dentre esses a falta de recursos informatizados e uma rede de internet que viabilizasse que as aulas remotas acontecessem.

Após um avanço nos estudos teóricos realizados nas reuniões de estudo, marcamos uma reunião com a gestão da escola, para decidirmos como seria nossa ação. Desse encontro, participaram a gestão e as três professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando foi explicado terem elas classificado os estudantes com deficiência em três níveis distintos, para que os professores das salas regulares pudessem produzir materiais didáticos e enviar para os familiares das crianças, seguindo essa classificação. Entendemos todas as dificuldades vivenciadas pela escola para garantir o direito a inclusão dos estudantes com deficiência, mas essa classificação nos faz voltar ao que era realizado no período da integração, em que os testes de Quociente de Inteligência (QI) eram utilizados para categorizar os estudantes que podiam e os que não podiam ser matriculados em sala regular. Essa prática reforçava a exclusão e a segregação dos estudantes com deficiência (CAVALCANTE; FERREIRA, 2011).

Após essa reunião, ficou acordado que iríamos realizar uma outra da qual participaríamos os oito residentes, a professora da IES, as professoras da escola e a gestão. Nesse encontro, apresentamos o Projeto e ouvimos as expectativas dos professores. Ainda fizemos um

momento formativo com todos os professores da escola e também acordamos com a gestão a forma de atuação que iríamos implementar na escola.

No segundo momento, realizamos a produção de planos de aula e as sequências didáticas, bem como a produção de atividades dentro da perspectiva de uma dupla demanda: ensino remoto e multiplicidade dos estudantes. No terceiro momento, foram realizados estudos teóricos junto com a produção de jogos inclusivos. No quarto momento, produzimos um roteiro com diversas tecnologias assistivas direcionadas às deficiências. Cada período será exposto de forma detalhada no decorrer do relatório.

Assim, nosso acordo foi que cada residente auxiliasse os professores na produção de materiais para alunos específicos de cada turma. No entanto, com a pandemia em alta, a gestão e os professores tiveram dificuldades de manter esse contato constante, devido também a adaptação que eles próprios estavam vivenciando com as turmas. Fomos adicionadas aos grupos e fizemos participação ativa com materiais em apenas uma semana. As atividades estavam sendo enviadas para os alunos via *whatsapp* e, para os alunos com deficiência, através da plataforma Google Forms.

Especificamente, a primeira autora desse relato atua na sala do 4.º ano do ensino fundamental I. A seguir, a Figura 1 ilustra a imagem de uma atividade proposta, via *Google Forms*, para dois alunos da turma.

Figura 1: Atividades elaboradas para alfabetização dos estudantes

LEIA A CANTIGA ABAIXO E MARQUE O ANIMAL QUE APARECE \*



CACHORRO



GATO

AGORA CONTE QUANTAS LETRAS TEM O NOME DO ANIMAL E QUANTAS VOGAIS \*



GATO

4 LETRAS E 2 VOGAIS

2 LETRAS E 4 VOGAIS

OBSERVE AS IMAGENS DOS ANIMAIS ABAIXO E MARQUE A SÍLABA QUE INICIA O NOME DE CADA ANIMAL \*



GO



GA



GU

Figura 1: Acervo próprio

Infelizmente, as atividades idealizadas foram arquivadas, pois dependia da autorização da gestão para que fossem enviadas aos estudantes. A partir daí, houve muita dificuldade de todas as residentes em manter a realização e a efetivação da realização das atividades pelos estudantes. Percebemos, então, que não houve um processo de inclusão dos estudantes com deficiência durante o período pandêmico. Muitos deles ficaram sem ter nenhum acompanhamento, o que deve ter um grande impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento deles, que precisam sempre de um acompanhamento mais próximo e efetivo,

com um olhar para as suas necessidades de aprendizagem. A garantia de direitos, como estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), lhes foi negada.

Podemos pensar, dentro da perspectiva da educação inclusiva, que, sobretudo, nesse momento de pandemia, a escola poderia se favorecer com a criação de um acervo de atividades e propostas que pudessem ser posteriormente compartilhado (UNDIME-PE, 2020). Esse é um caminho possível para uma maior cooperação entre todos os atores da comunidade escolar, para facilitar o processo de inclusão.

Posteriormente, iniciamos a produção de materiais com adequações e planos de aula direcionados, tendo como foco toda a turma. Seguem na Figura 2, as adequações feitas com atividades, poemas utilizados e pranchas de Comunicação Alternativa, com a proposta de trabalhar Rotina.

Figura 2: Pranchas de rotina, poemas e contação de história





4. MARQUE AS PALAVRAS COM O MESMO SOM FINAL DA IMAGEM ABAIXO

C R N D



BOLA



( ) PIÃO

P ã



( ) MOLA



B L



5. AGORA COM AJUDA DE UM ADULTO, ESCREVA O QUE SE PEDE EM CADA COLUNA.

NOME BRINQUEDO/BRINCADEIRA	QUANTAS LETRAS	QUANTAS VOGAIS
 IOIÓ		
 BAMBOLE		
 CARROSSEL		

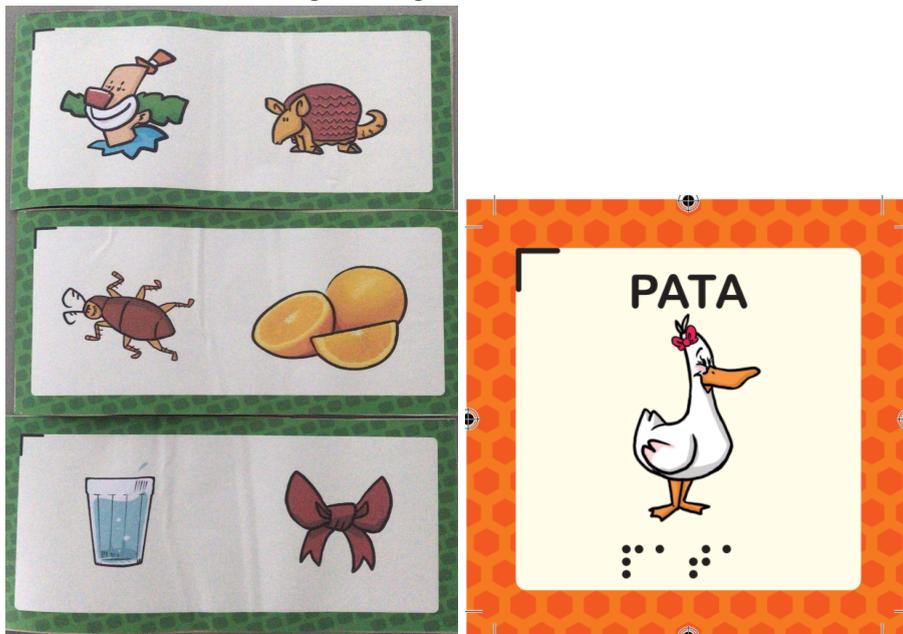
Fonte: Acervo próprio

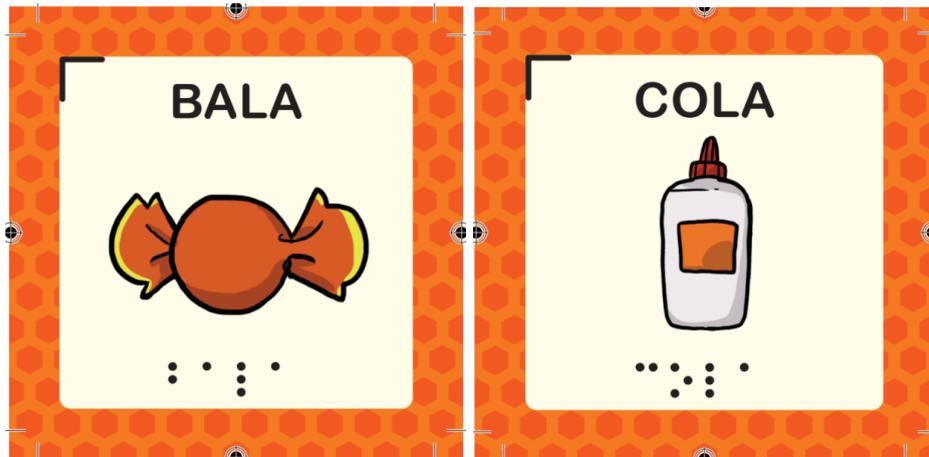
A Comunicação Alternativa é uma das categorias da Tecnologia Assistiva, que permite ampliar a comunicação de pessoas que não falam ou há inteligibilidade da fala (REILY, 2004).

Em seguida, realizamos a confecção de protótipos dos jogos de alfabetização da

caixa de jogos, produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), do Centro de Educação, da UFPE, em parceria com o MEC (2014). Cada residente confeccionou um tipo de jogo diferente. A caixa de jogos foi um projeto do CEEL, que fez parte do Pacto pela Alfabetização na idade Certa, do Ministério da Educação, quando se foi proposta trabalhar, de forma mais inclusiva, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. O projeto da caixa de jogos ficou no formato digital e passou a ser de domínio público. O jogo que a primeira autora confeccionou foi o “Conecte as Sílabas” com adequações em braile. Nesse jogo, o aluno precisa, com a sílaba inicial das duas imagens de cada cartela verde, encontrar a palavra que forma na cartela laranja. A Figura 3 permite visualizá-lo:

Figura 3: Jogo “conecta sílabas”





Fonte: MEC (2014)

Em seguida, realizamos um roteiro de ferramentas de Tecnologia Assistiva para alunos com diferentes deficiências. Dentre as ferramentas de Tecnologia Assistiva pesquisadas, direcionadas para alunos com Dislexia, destacamos a *C-Pen Exam Reader*, que é uma “caneta” de digitalização portátil que lê em voz alta textos impressos. Ela foi desenhada para fomentar uma leitura ativa e independente, com a finalidade de melhorar a compreensão e o processo de aprendizagem, tornando-o mais rápido e eficiente. Destacamos, também, a Régua para o auxílio da leitura. Ao longo dela, há uma lacuna, que serve para focar a atenção, ao se ler um texto, e também ajuda o leitor a não pular a linha. Do mesmo modo, enfatizamos o *Software* de conversão de texto para voz que possibilita que as crianças entendam o material escrito que lhes é apresentado e revisem ou verifiquem suas próprias tarefas. São eles: *My voice - Text To Speech (TTS)*, *Text-to-Speech*, *Narrator’s Voice* e *Talk For Me*.

As ferramentas são importantes, porque ajudam os alunos com dificuldades de aprendizagem baseadas na linguagem, como dislexia e disgrafia. Elas desenvolvem o incentivo à leitura e à escrita e minimizam as dificuldades de aprendizado, potencializando-o. São ferramentas que poderiam ser utilizadas no Atendimento Educacional Especializado, com objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado, durante a pandemia, não foi realizado na escola-campo da Residência Pedagógica. O papel das professoras especialistas, durante esse período, foi realizar o protocolo de categorização dos estudantes com deficiência e avaliar as atividades disponibilizadas, que nem sempre eram realizadas.

### Considerações finais

A Residência Pedagógica, na perspectiva da inclusão, é um importante caminho para que o futuro professor possa compreender a relevância de o aluno ser um membro ativo em sua formação e socialização.

Durante a experiência da Residência Pedagógica foi possível aprofundar o conhecimento sobre alfabetização, desenho universal para aprendizagem, tecnologia assistiva, as diversas deficiências, jogos, livros e recursos didáticos, enfim favorecer o conhecimento de novos métodos educacionais, tão importantes para a formação do professor, especialmente, em tempos de pandemia, quando se fez necessário lidar com tantos desafios, que permeiam a docência.

Uma reflexão muito importante foi a focada na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem, em que é preciso pensar na multiplicidade da sala de aula e atender às necessidades específicas de todos os estudantes.

Todavia, nesse período de pandemia, a inclusão na escola-campo do referido relato não aconteceu. Muitos estudantes com deficiência foram negligenciados e não houve a garantia do direito à aprendizagem significativa.

### Referências

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva. Tecnologia e Educação. 2017.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUEMBERG, A. H. Desenho universal para aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018.

BRASIL. *Decreto n.º 6949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146*, 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

CAVALCANTE, T.C.F.; FERREIRA, S.P.A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. *Ciência & Cognição*, v.16, n.3, p.43-56, 2011.

FREIRE, R. C. L. *PIAFEX-SD: Programa de intervenção em autorregulação e funções executivas para a síndrome de Down*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MELETTI, S.M.F.; SANTOS, N.G. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Crítica Educativa*, v.1, n.2, p. 24-39, jul./dez. 2015.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista brasileira de educação especial*, v. 24, edição especial, p. 51-68, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Jogos de alfabetização 2. Pacto pela alfabetização na idade certa, Secretaria de Educação Básica*, 2014.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Mediação e tecnologia. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. (orgs.). *Comunicação alternativa. Mediação para uma inclusão social a partir do Scala*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.e-book.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 243-270, 2013.

RAPOLLI, A. E.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C.; MACHADO, R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

REILY, L. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004. (Série Educação Especial).

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo

Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 04, p. 935-948, 2012.

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.25, sup.1., p. 2469-2477, jun.2020.

UNDIME/PE. Educação em tempos de pandemia: orientações pedagógicas aos municípios. *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*, 2020.

VYGOTSKI, L. S. A. *Obras escogidas. V: fundamentos de defectología*. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1997.

ZAJAC, D. Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses. *Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC - EPUFABC*. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-naeducacao-basica/>. Acesso em: fev. 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de Inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n.2, p. 147-155, 2018.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimento a CAPES, pelo apoio financeiro concedido.

Recebido em fevereiro 2022.

Aprovado em outubro 2022.