
Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto

Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento¹
<https://orcid.org/0000-0003-1291-0995>

Clayton Torres Felizardo²
<https://orcid.org/0000-0002-0714-6016>

Patricia Braun³
<https://orcid.org/0000-0001-7211-2114>

Resumo

Neste relato de experiência, apresenta-se um trabalho realizado com sete estudantes público-alvo da Educação Especial, desenvolvido durante as aulas remotas em virtude da pandemia da covid-19. As atividades foram realizadas por uma professora do Atendimento Educacional Especializado, a partir da revisão do Plano Educacional Individualizado (PEI), que se apresentou como estratégia crucial para a adaptação curricular, permitindo um melhor atendimento aos estudantes com uso de metodologias ativas. Como resultados, observou-se melhor adequação de conteúdos curriculares e maior participação desses estudantes nas aulas remotas.

Palavras-chave: Educação Especial; Pandemia; PEI; Metodologias ativas.

Educational practices based on the Individualized Educational Plan during remote teaching

Abstract

In this experience report, a work carried out with seven students who are the target population of Special Education is presented, developed during remote classes due to the COVID-19 pandemic. The activities were carried out by a Specialized Educational Service teacher, based on the review of the Individualized Educational Plan (IEP), which was presented as a crucial strategy for curricular adaptation, allowing better service to students using active methodologies. As a result, it was observed better adequacy of curricular contents and greater participation of these students in remote classes.

Keywords: Special Education; Pandemic; IEP; Active methodologies.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, incarla17@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, clayton.biologia@gmail.com.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, braunpatricia09@gmail.com.

Introdução

No ano de 2020, o sistema educacional foi fortemente afetado pela pandemia da covid-19, e medidas de distanciamento social levaram professores e estudantes a adaptarem-se a uma nova realidade, a do ensino remoto. Essa forma de ensino, até então pouco utilizada, sobretudo por estudantes do Ensino Fundamental, configurou-se como um verdadeiro desafio para eles, bem como para seus professores.

Para Paludo (2020), uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores no primeiro ano da pandemia foi a pouca ou a falta de familiaridade com os recursos tecnológicos necessários para a elaboração das aulas. Essa é uma das razões que, segundo Ferreira e Santos (2021), dificulta a mensuração das lacunas deixadas pelas atividades não-presenciais, apesar de, naquele período, ter sido a única alternativa viável.

No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o desafio mostrou-se ainda maior, pois eles viram seus equipamentos tecnológicos, como *tablets*, computadores e celulares, antes utilizados para seus momentos de lazer, serem convertidos em ferramentas educacionais. Além disso, por meio desses equipamentos, estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foram, de certa forma, impelidos a assistir as aulas, ao mesmo tempo em que foram afastados de seu ambiente escolar e terapêutico, onde dispunham de recursos materiais adaptados às suas necessidades. Por sua vez, suas famílias também precisaram alterar suas rotinas, de modo a adequar seus espaços residenciais para que o acesso às aulas remotas fosse garantido.

Ferreira (2020) destaca que, apesar das dificuldades enfrentadas, a participação das famílias nas aulas remotas promoveu a oportunidade de aproximação entre as famílias e o trabalho pedagógico dos professores. Para o autor, muitos familiares desenvolveram o sentimento de empatia devido a maior aproximação do cotidiano escolar dos estudantes.

Mantoan (2003, p. 48) já defendia em seu trabalho que “[...] o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos”. Sobre as aulas remotas para atender

a estudantes público-alvo da Educação Especial⁴, Lunardi *et al.* (2021) corroboram tal pensamento ao afirmarem que o trabalho remoto requer criatividade e paciência.

Ainda assim, por tratar-se de uma nova realidade, muitos professores tiveram dificuldade em adaptar os conteúdos de suas aulas para que os estudantes com NEE pudessem ser, de fato, incluídos nelas. Nesse ínterim, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵ precisaram buscar novas estratégias de adaptação que atraíssem a atenção desses estudantes, e, ao mesmo tempo, que facilitassem o trabalho de mediação presencial, que ficou a cargo das famílias. Nesse contexto, o planejamento foi uma ferramenta essencial para lidar com tais desafios, visto que, como afirmam Bueno *et al.* (2022, p. 3): “O planejamento é uma atividade presente e necessária na sociedade humana, pois fornece elementos que nos permitem examinar um determinado contexto, refletir e organizar formas para solucionar problemas ou alcançar determinados objetivos em uma situação estabelecida”.

Dessa forma, ao pensarmos nos espaços escolares, podemos considerar o planejamento essencial para que os professores possam elaborar e refletir continuamente sobre suas práticas de ensino, acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, tenham eles NEE ou não. No caso dos estudantes com NEE, é elaborado o Plano Educacional Individualizado (PEI), que é de grande importância para eles. Isso porque, além de traduzir-se como estratégia de adaptação curricular, no PEI constam informações fundamentais para que sejam elaboradas práticas e/ou estratégias de ensino bem como adaptações dos conteúdos curriculares. Dessa maneira, torna-se possível conceber diferentes estratégias e adequações para que os estudantes com NEE participem dos processos educacionais, em uma prática inclusiva capaz de assegurar seu acesso e sua permanência na escola (PLETSCH; GLAT, 2013).

Em se tratando do contexto da pandemia, Vilela *et al.* (2021) afirmam que o ensino remoto pode ter deixado marcas positivas ou negativas. É certo afirmarmos que a interrupção das aulas presenciais trouxe um impacto negativo para muitos estudantes e professores, seja

⁴ De acordo com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, são considerados público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

⁵ O AEE é um atendimento prestado a estudantes público-alvo da Educação Especial, de maneira complementar e/ou suplementar, considerando suas necessidades específicas, fazendo uso de recursos e de apoio pedagógico (BRASIL, 2008).

pela falta de infraestrutura tecnológica, seja pela dificuldade para acessar ou para utilizar as ferramentas, entre outras; são impactos que serão lembrados e discutidos por muito tempo. No entanto, não podemos negar que essa modalidade pode, também, oportunizar novas dinâmicas que contribuam com a aprendizagem dos estudantes.

A elaboração e a flexibilidade do PEI durante os anos de 2020/2021 pôde garantir aos estudantes de uma escola da Rede Municipal no Rio de Janeiro o acesso a conteúdos adaptados, por meio de atendimentos síncronos e assíncronos. Assim, para garantir o acesso a aulas dinâmicas e diferenciadas, foram usadas como estratégia as metodologias ativas, por serem uma forma de incentivar os processos de ensino e de aprendizagem, contando com a participação direta dos estudantes em diferentes etapas de construção do conhecimento (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

Neste trabalho, traremos o relato dessa experiência, vivenciada pela professora do AEE, com destaque ao trabalho realizado com sete estudantes com NEE, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental. Esse trabalho foi desenvolvido a partir de reflexões práticas e conceituais sobre o PEI, os quais se caracterizaram como principal ferramenta de acessibilidade às aulas remotas durante o período pandêmico.

O Plano Educacional Individualizado como estratégia de adaptação curricular

A inclusão de estudantes com NEE nas classes regulares de ensino requer frequentes reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como a reavaliação frequente das práticas pedagógicas e da organização curricular. Para Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 36), “[...] o caráter diferencial das práticas pedagógicas deverá partir da consciente modificação da ação docente, transformando a relação professor-aluno e definindo a qualidade da mediação para o aprendizado”.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é um direito de todos, e, para além da matrícula dos estudantes com NEE nas classes regulares, há muito que se discutir sobre estratégias pedagógicas, assim como a elaboração de recursos que assegurem, de fato, a inclusão desses sujeitos com práticas de ensino que atendam às suas necessidades

educacionais. Tais necessidades esbarram, porém, constantemente nos novos modelos curriculares que trazem conteúdos predeterminados e fixos, que têm como objetivo a testagem de estudantes em geral (MILLER, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo que, segundo Gontijo (2015), tem como um de seus objetivos construir metas de qualidade, ao mesmo tempo que, considerando os processos avaliativos, tem gerado certo empobrecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

As imposições estabelecidas pelos conteúdos curriculares acabam gerando mal-estar entre os docentes que têm matriculados em suas turmas regulares estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, cabe salientarmos que, ao contrário do que postulam os currículos oficiais, os instrumentos de avaliação de estudantes com NEE devem considerar suas potencialidades e suas habilidades de maneira individual. Dessa forma, o PEI emerge como estratégia de adaptação curricular, cujo principal objetivo é “[...] promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 20).

Correia (1999) explica as adaptações curriculares como as alterações ou as transformações feitas por educadores nas propostas curriculares para que estas possam atender às NEE de seus educandos. Em outras palavras,

[...] uso de objetivos de ensino flexíveis, considerando as necessidades de cada aluno no acompanhamento da proposta educacional e a realização de adaptações de atividade, de modo que o professor tenha possibilidade de mudar as atividades ou a maneira como ele atinge os objetivos educacionais, ou ainda, realizar diferentes adaptações que possam ser implementadas simultaneamente (LEITE *et al.*, 2011, p. 92).

O PEI é um instrumento que organiza os processos de escolarização dos estudantes com NEE diante do currículo escolar. É por meio dele que são elaboradas práticas de ensino e de aprendizagem que atendam às necessidades desses sujeitos, de maneira contextualizada com os demais estudantes da mesma turma. Trata-se de um registro avaliativo, mas com o objetivo de encontrar estratégias educacionais mais adequadas para as necessidades dos estudantes com NEE. Sua elaboração tem como ponto de partida as necessidades individuais desses sujeitos.

Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013, p. 45).

Dessa forma, ao elaborarmos o PEI, devemos considerar quem é o aluno para quem estamos planejando, o que ele sabe e o que ele precisa aprender. Reiteramos que essas questões, no entanto, não podem ser respondidas de maneira estanque aos conteúdos ensinados à turma de origem do estudante com NEE. Deve ser considerada também a finalidade desses conteúdos, bem como as estratégias de ensino e as formas de avaliação (BRAUN; VIANNA, 2013). Todavia, não nos referimos somente à avaliação individual do estudante com NEE, uma vez que o PEI nos permite ir além. Por meio desse documento, é possível avaliarmos todo o processo de ensino e de aprendizagem, para que as práticas docentes possam ser desenvolvidas de maneira mais criativa, reflexiva e com maior autonomia por parte dos professores das classes regulares.

Destacamos, porém, que essa autonomia não se converte em um trabalho isolado, pois cabe ao professor do AEE não somente garantir a elaboração do PEI de cada estudante público-alvo da Educação Especial, mas também articular a construção do planejamento entre os demais professores do ensino regular (BRAUN; VIANNA, 2013).

A elaboração do PEI durante a pandemia

No ambiente escolar, professores podem elaborar diferentes recursos para compor suas aulas, os quais podem ser construídos até mesmo com a colaboração dos próprios estudantes. De acordo com Briant e Oliver (2012), os recursos adaptados devem compor estratégias diferenciadas de ensino, dando a oportunidade aos estudantes com NEE de vivenciar as experiências educacionais desejadas. As autoras defendem, ainda, que, se bem explorados, tais recursos poderão ser utilizados por qualquer professor para atingir a todos os estudantes, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não.

Entretanto, quando pensamos na preparação das aulas remotas, precisamos considerar que elas requerem um planejamento mais atento e cuidadoso, pensando nas formas de acesso dos estudantes, como estimular sua atenção e quais ferramentas são adequadas principalmente para atender àqueles matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PALUDO, 2020). Isso porque os conteúdos devem ser transmitidos de maneira mais clara e objetiva, fazendo uso de recursos audiovisuais capazes de manter o interesse dos estudantes nas aulas, de modo que eles possam desenvolver mais autonomia para os estudos.

Ao longo do ano de 2020 e início de 2021, para garantir o AEE remotamente e minimizar os impactos da pandemia nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com NEE, foi realizada uma reanálise de cada PEI elaborado para atender às necessidades desses estudantes. Durante a leitura, encontramos alguns pontos que poderiam se converter em fragilidades pedagógicas ao longo dos atendimentos remotos. Por esse motivo, compreendemos que o PEI, naquele momento, assumiu um cunho estratégico, não somente para a adaptação de conteúdos curriculares para o atendimento dos estudantes com NEE, mas se caracterizou como uma ferramenta essencial para a organização e a reflexão do trabalho do AEE. Diante das fragilidades causadas pela pandemia nos sistemas de ensino, era necessário estabelecer uma prática educacional que fosse, ao mesmo tempo, sólida, reflexiva e flexível.

Segundo Vigotski (2007), as práticas de ensino devem considerar os níveis de maturação das crianças, para que, com a mediação dos professores, elas possam avançar em seu desenvolvimento escolar. Além disso, sendo o PEI o documento que permite avaliar de forma sistematizada os avanços e as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013), os desdobramentos encontrados nos registros até aquele momento precisaram ser reavaliados, considerando o contexto pandêmico. De acordo com Bueno *et al.* (2022),

[...] na circunstância em que se estruturou o ensino totalmente remoto, com recursos mínimos e em pouco tempo devido à crise emergencial, a aprendizagem pode não ser oferecida de modo totalmente planejado e eficaz. Contudo, o planejamento deveria incluir o apoio aos diversos tipos de interação no processo de ensino e aprendizagem, para além da identificação do conteúdo a ser abordado, propiciando o suporte e o acesso a esses

conteúdos, de modo temporário, rápido, de fácil configuração e confiável (BUENO *et al.*, 2022, p. 8).

Assim como Ferreira e Santos (2021), entendemos que o ensino remoto não seria capaz de substituir as aulas presenciais para os estudantes, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o acompanhamento mais próximo dos professores se faz imprescindível. Todavia, após a análise de cada PEI, percebemos que a reestruturação de parte dos planejamentos era uma ação primordial para favorecer o atendimento dos estudantes com NEE, tanto pelo AEE, quanto pelo ensino regular, fazendo uso de novas estratégias educacionais.

Nesse contexto, o uso de metodologias ativas foi a estratégia adotada para o AEE remoto. As metodologias ativas são parte de uma concepção educacional que tem como objetivo estimular a participação dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem de maneira crítica e reflexiva (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Dessa forma, ao considerar estudantes com NEE, podemos afirmar que o uso de metodologias ativas é uma forma de proporcionar maior sentido às aulas, considerando suas necessidades e suas potencialidades.

Diesel, Baldez e Martins (2017) listam as metodologias ativas mais comuns utilizadas na realização de aulas: a) Gamificação; b) Sala de aula invertida; c) Aprendizagem baseada em projetos; d) Aprendizado *maker*; e) Aprendizado baseado em problemas. Para o trabalho realizado no AEE remoto com sete estudantes de uma escola municipal localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, foram escolhidas como metodologias ativas a sala de aula invertida, que ocorre por meio do lançamento de propostas com materiais enviados previamente para os estudantes; e a aprendizagem baseada em projetos, que tem como objetivo estimular estudantes a aprenderem novos conteúdos por meio do trabalho coletivo, com a elaboração de propostas para a resolução de problemas organizados em etapas, fazendo uso do pensamento crítico e da criatividade (SCHNEIDERS, 2018).

Descrição do trabalho pedagógico

Inicialmente, foi resgatado cada PEI elaborado no ano de 2019 e início do ano de 2020, para que fossem analisadas similaridades entre os estudantes que se encontrassem em uma mesma etapa de ensino. O objetivo era elaborar aulas que pudessem ter uma mesma base conceitual, apesar de diferenças nas formas de atendimento aos estudantes, considerando suas potencialidades e suas necessidades individuais.

Após a análise, percebemos que, dos 18 estudantes atendidos pela professora do AEE, cinco apresentavam a mesma dificuldade na produção textual, seja de maneira escrita ou oral. Além disso, outros dois estudantes, que estavam em processo de alfabetização, tinham algumas características similares aos dos outros cinco, como a dificuldade perceptual e de autorregulação atencional, apesar de estarem ainda iniciando o processo de alfabetização. Entretanto, a principal característica que precisava ser trabalhada nos sete estudantes era o desenvolvimento da linguagem.

Para Luria (2015), o desenvolvimento da linguagem deve ser estimulado não somente com fins comunicativos. Para o autor, é por meio da linguagem que estudantes conseguem realizar abstrações, de modo que estas possam auxiliá-los no desenvolvimento de tarefas escolares. Nesse sentido, como afirma Vigotski (2009), para que o estudante consiga desenvolver as funções mentais necessárias para a realização dessas tarefas, é preciso que o professor assuma o papel de mediador, fornecendo elementos necessários aos estudantes e respeitando suas etapas de aprendizagem.

Os estudantes participantes do trabalho a ser relatado tinham idades entre seis e 14 anos, diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e/ou Deficiência Intelectual (DI), matriculados no 1º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Para atender os estudantes dentro de suas necessidades, eles foram separados em dois grupos: Grupo A, composto por cinco estudantes entre o 4º e o 6º anos do Ensino Fundamental; e Grupo B, composto por dois estudantes no 1º ano do Ensino Fundamental.

As plataformas digitais usadas para a realização das aulas síncronas foram o *Google Meet* e o *Microsoft Teams*. Foram utilizadas duas plataformas porque a realização das aulas síncronas dependia das condições de acesso remoto dos estudantes. Na plataforma *YouTube*, foi criado um canal no qual eram hospedados alguns vídeos elaborados pela professora do AEE

com os conteúdos adaptados. Os *links* de acesso a tais conteúdos eram enviados antecipadamente por mensagens no *WhatsApp* para os responsáveis dos estudantes, para que estes pudessem ter acesso ao conteúdo antes da realização das aulas síncronas (sala de aula invertida).

Com a escolha da sala de aula invertida como metodologia ativa para a realização do trabalho, observamos que a tensão demonstrada pelos estudantes durante as aulas síncronas, aos poucos, foi diminuindo, o que resultou em um melhor aproveitamento do tempo de estudo, favorecendo suas potencialidades. Passada a etapa inicial de adaptação às aulas remotas, iniciamos a aprendizagem baseada em projetos, metodologia ativa escolhida para que fosse realizado um trabalho coletivo de leitura e de produção textual com os estudantes, durante os atendimentos da professora do AEE. Cabe frisarmos que as aulas síncronas foram realizadas individualmente; entretanto, as informações sobre o projeto foram compartilhadas em um grupo criado no *WhatsApp*, do qual participavam os responsáveis pelos estudantes.

Inicialmente, o trabalho foi estruturado com o Grupo A, no qual havia estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com idades entre dez e 15 anos. Para esses estudantes, era requisitada, com frequência, a elaboração de frases e de textos, de acordo com os conteúdos curriculares e os materiais didáticos, atividades que exigiam um nível maior de abstração, para o qual os estudantes com NEE ainda não estavam preparados. Por esse motivo, foram realizadas algumas alterações em cada PEI para que eles atendessem às demandas curriculares, mas com adaptações que melhor se adequariam para o período pandêmico.

Assim, foi pensada, com os estudantes, a elaboração de duas personagens, por meio dos quais esses sujeitos pudessem relatar suas próprias dificuldades na aprendizagem escolar ou em outras atividades do cotidiano. Foi solicitado também que eles descrevessem algumas características das personagens, pensando em si mesmos ou em outros sujeitos do mesmo grupo. O objetivo principal, naquele momento, era compreender suas dificuldades, suas necessidades, seus medos e seus anseios, fossem eles causados por seus distúrbios neurológicos ou pelo momento pandêmico.

Eles iniciaram a descrição das personagens durante as aulas remotas, as quais foram compartilhadas no grupo de *WhatsApp*, para que pudessem ser apropriadas uns pelos outros e

discutidas nas aulas seguintes. As personagens foram chamadas de *Steve*, diagnosticado com TEA, e *Luana*, com DI.

Dentre as descrições de características das personagens, ficaram evidentes algumas das necessidades específicas dos estudantes que careciam de maior atenção durante as aulas regulares. Algumas delas eram já conhecidas, como o espaçamento entre as linhas de textos, o uso de letras maiúsculas (caixa alta) pelos professores na escrita do quadro e o uso de mais imagens nos textos propostos pelos professores. Outras intervenções, por sua vez, foram esclarecidas pelos próprios estudantes e incluídas em seu PEI, como o uso de folhas coloridas para diminuir o reflexo das lâmpadas em folhas brancas, o incômodo causado pela luminosidade nas salas de aula e na sala de recursos, a “sobrecarga” sensorial causada na hora das refeições na escola, a necessidade de maiores associações de elementos cotidianos durante as aulas, entre outras. As atualizações em cada PEI são essenciais porque:

Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser seqüencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p. 24).

Após essa etapa, foi solicitada aos estudantes a elaboração de frases sobre as personagens e sobre o seu cotidiano. As frases foram elaboradas de maneira escrita ou oral, e, em sua maioria, falavam sobre o cotidiano das personagens na escola. No caso dos estudantes que ainda se encontravam em processo de aprendizagem da escrita, as frases eram ditas oralmente durante as aulas, tendo a professora do AEE como “escriba”. Os estudantes que já conseguissem escrevê-las, poderiam enviá-las pelo *chat* das plataformas utilizadas nas aulas síncronas ou escrevê-las no caderno durante as aulas e enviá-las por meio de fotos pelo grupo de *WhatsApp*. Assim, como muitos estudantes com NEE têm dificuldade de elaborar e/ou de processar informações puramente verbais, além das frases, eram solicitadas ilustrações que mostrassem aquilo que iriam escrever, podendo ser organizadas em sequência de acontecimentos ou em um desenho único.

Após a organização semanal das frases e das ilustrações pela professora do AEE, algumas

perguntas foram feitas para estimular os estudantes a pensarem na estrutura textual. As frases foram lidas para todos ao longo das aulas, os quais fizeram algumas observações sobre as personagens, de modo que passaram a “corrigir” a ordem dos acontecimentos, compreendendo que textos precisam ter início, meio e fim. As ilustrações foram também utilizadas como recursos que facilitassem a compreensão. Na etapa seguinte, os fragmentos revisados foram separados, lidos e estruturados com a colaboração dos estudantes, a fim de compor uma única história envolvendo as personagens criadas, respeitando a coesão e a coerência textuais.

Com a escuta das demandas dos estudantes do Grupo A bem como as descrições das características das personagens criadas, que representavam, na verdade, suas próprias dificuldades em âmbito escolar, os estudantes do Grupo B começaram a receber outras atividades com novas adaptações, que atendessem às suas necessidades de maneira mais pontual.

Assim, foram elaborados vídeos mais interativos para os estudantes do Grupo B, que se encontravam no 1º ano do Ensino Fundamental, elaborados a partir de atividades enviadas pelas próprias professoras das turmas regulares. Os vídeos, hospedados no canal do *YouTube*, foram também enviados antecipadamente para os estudantes, que os utilizavam antes e após as aulas síncronas. Neles, foram utilizados elementos de seu interesse, aproveitados para seu processo de alfabetização e incluídos em seu PEI, para que pudessem ser aproveitados também pelos demais professores.

Diferentemente dos estudantes do Grupo A, o atendimento remoto aos estudantes do Grupo B foi realizado inteiramente pela professora do AEE, juntamente às professoras das turmas regulares. Além disso, mediante o desempenho dos estudantes ao longo das aulas, seus planejamentos semanais foram mantidos ou reavaliados para ajustes ou reelaboração, em um trabalho colaborativo entre a Educação Especial e o ensino regular.

Resultados obtidos

Durante a elaboração do texto coletivo com os estudantes do Grupo A e após sua

conclusão, foram realizadas atividades de leitura e de interpretação de texto, com o objetivo de estimular práticas de leitura e de produção de textos baseados em seus conhecimentos e cotidianos. O registro das atividades no PEI desses estudantes foi de grande valia, para que fosse garantida a continuidade em sua aprendizagem, tendo a professora do AEE como mediadora do processo.

Alguns estudantes ainda elaboraram novas ilustrações à medida que os trechos eram lidos durante os atendimentos síncronos e suas fotos eram enviadas por seus responsáveis por meio de mensagens no grupo de *WhatsApp*. Para Vigotski (2009), a continuidade nos processos de ensino e de aprendizagem deve ser garantida com a mediação dos professores, fazendo uso de instrumentos e de recursos adequados. Nesse sentido, Rossato, Constantino e Mello (2013) defendem a necessidade da contextualização nos processos de ensino e de aprendizagem de estudantes com DI, pois eles não aprendem de maneira fragmentada. Esse fator, segundo Oliveira (2016), deve ser considerado também para estudantes com TEA, além de atividades lúdicas e recursos visuais como estratégias de ensino. No caso dos estudantes do Grupo A, podemos dizer que os recursos visuais foram elaborados por eles próprios, por meio de suas ilustrações.

Com a elaboração da história no entorno escolar, marcando o retorno dos personagens Steve e Luana à escola, ficaram notórios os impactos da pandemia nesses estudantes que utilizaram o texto como uma forma de comunicação. Ademais, para valorizar as informações concedidas pelos estudantes participantes, outros colegas das turmas dos estudantes do Grupo A foram convidados a participar das aulas quinzenalmente, além de alguns professores que começaram a participar semanalmente. Com isso, as aulas tornaram-se cada vez mais ricas, devido ao aumento no engajamento dos estudantes. Além disso, suas colaborações durante as aulas ajudaram a revisar cada PEI elaborado até então com o olhar unilateral dos professores, tanto do AEE, quanto das turmas regulares. Com a colaboração dos estudantes, passamos a compreender melhor que:

Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidade de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na

escola, dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação [...] (MELLO, 2005, p. 32).

As propostas e as demandas do Grupo A foram de grande importância para compreendermos melhor suas dificuldades e suas necessidades e foram de grande valia também para a elaboração das aulas do Grupo B, que tiveram seus resultados registrados por seus familiares. Os estudantes do Grupo B passaram a ter maior interesse em realizar as atividades propostas, uma vez que a interatividade dos vídeos fez com que eles realizassem as atividades de forma lúdica. Além disso, a participação de suas professoras da turma regular foi imprescindível para que cada PEI fosse elaborado de maneira mais flexível, de modo a colaborar com a autonomia dos estudantes para a realização das atividades propostas.

Outro resultado que observamos foi a velocidade com que esses estudantes diagnosticados com TEA e DI passaram a diferenciar letras e números, além de formar e de ler palavras com sílabas simples (consoante + vogal). Ademais, observamos, também, que, à medida que mais fonemas e palavras eram inseridos durante as aulas, o vocabulário desses estudantes se tornava mais amplo e os recursos de imagem eram pouco utilizados por eles.

Os momentos de realização das atividades elaboradas, tanto pela professora do AEE, quanto pelas professoras das turmas regulares, foram registrados por seus familiares por meio de vídeos e de fotos, enviados por *WhatsApp*. As dificuldades para a realização das tarefas também foram relatadas, para que novas adaptações fossem realizadas e cada PEI fosse atualizado.

Considerações finais

A interrupção das aulas presenciais devido à pandemia da covid-19 exigiu ações diferenciadas no AEE para garantir o atendimento remoto de estudantes com necessidades educacionais especiais. A adequação dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando as possibilidades e as dificuldades de acesso às aulas e aos conteúdos, colocaram-se, inicialmente, como desafios para os atendimentos remotos.

Segundo Gohn (2020), as reflexões sobre problemas cotidianos no período pandêmico foram fundamentais para a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Como afirmam Faustino e Silva (2020, p. 10), “[...] sem o constante contato presencial com o aluno e com as produções dele é difícil avaliar e identificar a capacidade ou dificuldade do aluno em similar conteúdo”.

Vigotski (2007) deixa claro que os processos de ensino e de aprendizagem devem ter como objetivo o desenvolvimento dos estudantes. No caso de estudantes com NEE, é importante que esses processos elucidem e colaborem com suas potencialidades e atendam às suas necessidades, de modo que tenham a oportunidade de avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

A elaboração e a utilização do PEI caracterizam-se como uma estratégia didático-metodológica que viabiliza a adaptação curricular, de modo a atender às necessidades educacionais de estudantes com NEE (LEITE *et al.*, 2011). Para tanto, é importante que se compreenda a importância de o documento ser elaborado de maneira reflexiva e flexível, possibilitando aos professores, sejam do AEE ou do ensino regular, promover ajustes sempre que necessários para atender às demandas do alunado público-alvo da Educação Especial.

No início da realização do trabalho relatado, algumas fragilidades quanto ao ensino de estudantes com NEE ficaram evidentes, e, juntamente às novas demandas geradas pela pandemia, percebemos a necessidade de recontextualizar as práticas curriculares, tendo o PEI como principal estratégia para tal, a fim de atender às necessidades geradas no tempo-espaco escolar, mesmo que de maneira remota.

Para Mendes (2002), as práticas de ensino não podem ser realizadas de maneira individualizada e devem contar com a participação de todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de ações compartilhadas. No caso de estudantes com NEE, ficou evidente que, para além do uso de metodologias ativas, a realização de um trabalho colaborativo com suas famílias, e demais professores, foi fundamental para o posicionamento dos estudantes participantes como sujeitos ativos em seus processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Mendes, Almeida e Toyoda (2011), isso é essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas nos ambientes escolares, auxiliando os professores a

superar os desafios enfrentados nos processos de inclusão de estudantes com NEE. De acordo com Braun (2012),

[...] as necessidades para aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais abarcam questões que implicam pensar o como ensinar a ler, escrever e calcular, como desenvolver e favorecer o processo de formação humana e de emancipação, que extrapolam o sentido de até então (de)limitado por um senso do que é comum ou básico a escola prover, ensinar e o aluno aprender (BRAUN, 2012, p. 85).

Apesar de o ensino remoto não ser a modalidade mais indicada para estudantes no Ensino Fundamental, foi a única possibilidade viável durante o período em que as escolas estiveram fechadas, dado o contexto pandêmico. Além disso, por meio das práticas relatadas no presente trabalho, obtivemos maior engajamento dos estudantes com NEE e seus familiares nos atendimentos remotos. Desse modo, com a participação e a colaboração dos professores das turmas regulares, foi possível reavaliar cada PEI, de modo a elaborar novas práticas de ensino que atendam às necessidades dos estudantes, a partir de demandas expostas por eles.

Referências

BRASIL. *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRAUN, P. A. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 23-34.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 18, n. 1, p. 141-154, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>.

BUENO, M. B. *et al.* Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e33814, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469833814>.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. R. F. S. Educadores frente à pandemia: Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.

FERREIRA, P. T. Uma realidade das escolas particulares perante a pandemia de COVID-19. *Revista Gestão & Tecnologia*, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

FERREIRA, S.; SANTOS, A. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de queimadas – PB. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, v. 9, n. 207, p. 1-12, set. 2021.

GOHN, M. G. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. *Revista Humanidades e Inovação*, Campinas, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>.

LEITE, L. P. *et al.* A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011.

LUNARDI, N. M. S. S. *et al.* Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias

utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, p. 1-22, 2021.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 33-48.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>.

MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, 2043-2063, 2014.

OLIVEIRA, M. L. S. O. *Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas reflexões*. 2016. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Em Tese*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013.

SCHNEIDERS, L. A. *O método da sala de aula invertida (flipped classroom)*. Lajeado: Univates, 2018.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

<https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>.

VIGOTSKI, L. S. A. *Formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A. *Construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VILELA, J. L. L. *et al.* Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência. *SciELO Preprints*, São Paulo, p. 1-17, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3115>.

Recebido em maio 2022.

Aprovado em setembro 2022.