

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIANA ESTELA DE SOUZA BISPO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: PRINCIPAIS OBSTÁCULOS FRENTE À PANDEMIA DE
COVID-19 NO BRASIL**

São Gonçalo do Rio Abaixo/MG
2025

MARIANA ESTELA DE SOUZA BISPO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: PRINCIPAIS OBSTÁCULOS FRENTE À PANDEMIA DE
COVID-19 NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Ouro Preto como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Professor Doutor Melliandro
Mendes Galinari

São Gonçalo do Rio Abaixo/MG
2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariana Estela de Souza Bispo

Alfabetização e Letramento de Crianças com Deficiência Intelectual: principais obstáculos frente à pandemia de covid-19 no Brasil

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia (CEAD) da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em 10 de julho de 2025

Membros da banca

Professor Doutor Melliandro Mendes Galinari - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Professora Doutora Rosângela Márcia Magalhães - Universidade Federal de Ouro Preto

Melliandro Mendes Galinari, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 21/07/2025



Documento assinado eletronicamente por **Melliandro Mendes Galinari, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/07/2025, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0946919** e o código CRC **0B71C948**.

RESUMO

O presente estudo busca realizar uma análise acerca dos principais obstáculos enfrentados na alfabetização e no letramento de crianças com deficiência intelectual no Brasil durante o período da pandemia de Covid-19 no Brasil e no contexto pós-pandêmico. A crise educacional causada pelo fechamento das escolas no período da pandemia foi significativa para os alunos que possuem deficiência intelectual. A interrupção súbita das aulas presenciais prejudicou a rotina pedagógica, que é algo de grande importância para o processo de alfabetização e letramento, em especial para as crianças que precisam de abordagem individualizada e acompanhamento contínuo. A falta de recursos tecnológicos acessíveis e a desigualdade digital agravaram essa exclusão educacional já enfrentada por esse grupo. Ademais, a ausência de formação continuada em educação inclusiva tornou o trabalho dos educadores ainda mais complexo, pois se sentiam despreparados para se adaptar ao ensino remoto. A carência de materiais didáticos acessíveis e a pressão adicional sobre as famílias no ambiente domiciliar intensificaram ainda mais as dificuldades nos processos de aprendizagem. Levando-se em conta tal cenário, este trabalho busca entender os principais obstáculos enfrentados por alunos com deficiência intelectual, professores e famílias durante a pandemia de Ressalta-se a necessidade urgente da criação de políticas públicas que garantam Covid-19, sugerindo alternativas para desenvolver práticas mais justas e eficazes. acessibilidade, formação continuada para educadores e o fortalecimento da inclusão escolar no ensino regular como um princípio central.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Deficiência Intelectual. Educação Inclusiva. Pandemia de COVID-19.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the main obstacles faced in the literacy and reading skills of children with intellectual disabilities in Brazil during the Covid-19 pandemic and in the post-pandemic context. The educational crisis caused by the closure of schools during the pandemic was significant for students with intellectual disabilities. The sudden interruption of in-person classes disrupted the educational routine, which is crucial for the literacy process, especially for children who require individualized approaches and continuous support. The lack of accessible technological resources and digital inequality exacerbated the educational exclusion already faced by this group. Furthermore, the absence of ongoing training in inclusive education made the educators' work even more complex, as they felt unprepared to adapt to remote teaching. The scarcity of accessible teaching materials and the additional pressure on families in the home environment further intensified the difficulties in the learning processes. Considering this scenario, this work seeks to understand the main obstacles faced by students with intellectual disabilities, teachers, and families during the Covid-19 pandemic, suggesting alternatives to develop fairer and more effective practices. There is an urgent need for the creation of public policies that ensure accessibility, ongoing training for educators, and the strengthening of school inclusion in regular education as a central principle.

Keywords: Literacy. Education. Intellectual Disabilities. Inclusive Education. COVID-19 Pandemic.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEI Nº 13.146/2015.....	8
2.1. O impacto da pandemia de Covid-19 no processo de alfabetização.....	10
3. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES, FAMÍLIAS E ALUNOS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA.....	12
3.1. Caminhos possíveis e boas práticas.....	14
3.2. Tecnologias assistivas e recursos para a educação inclusiva no pós-pandemia.....	17
4. Considerações Finais.....	19
5. Referências Bibliográficas.....	21

1. INTRODUÇÃO

Incluir as pessoas no ensino regular se tornou uma questão urgente na educação brasileira, especialmente após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei 13.146/2015. Essa lei estabelece diretrizes fundamentais para a garantia do direito dessas pessoas, em especial ao que se refere ao acesso e permanência em instituições de ensino com igualdade e qualidade. Com a chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil, esse cenário sofreu grandes impactos.

O fechamento das escolas levou a uma grande mudança nos métodos de ensino, afetando de maneira desigual muitas crianças com deficiência intelectual. As dificuldades de acesso à tecnologia, a falta de apoio familiar e a ausência de abordagens pedagógicas adaptadas deram ainda mais ênfase aos desafios já existentes no contexto da alfabetização e letramento dessas crianças. Diante dessa problemática, este trabalho tem como objetivo apontar os principais obstáculos enfrentados nesse processo durante a pandemia, considerando os aspectos legais, pedagógicos e sociais. Dessa forma, a análise aqui proposta busca contribuir com as práticas inclusivas, capazes de superar as barreiras identificadas e promover uma educação acessível a todos.

Sabe-se que as desigualdades sociais e educacionais no Brasil foram intensificadas durante a pandemia, gerando efeitos mais acentuados nas crianças com deficiência intelectual. Portanto, a questão central deste estudo gira em torno dos desafios enfrentados no Brasil durante a pandemia para garantir a alfabetização e o letramento dessas crianças, em conformidade com os direitos assegurados pela Lei 13.146/2015. É essencial investigar esses obstáculos à luz desta legislação, pois compreender as dificuldades enfrentadas por educadores e famílias durante o ensino remoto emergencial é fundamental, assim como avaliar a eficácia das políticas públicas e das práticas pedagógicas direcionadas a esse grupo. Por outro lado, é preciso também refletir sobre possíveis caminhos para superar essas barreiras.

Este trabalho surge, assim, da inquietação em relação às desigualdades educacionais que se agravaram durante a pandemia e da necessidade urgente de discutir a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual no contexto pós-pandêmico. A alfabetização e o letramento vão além de habilidades técnicas,

desempenhando um papel fundamental na construção social e educacional. Como destaca Custódio (2015, p.232), essas habilidades promovem a inclusão cidadã, a igualdade de oportunidades, melhoria na qualidade de vida e o desenvolvimento integral das crianças.

Compreender as dificuldades neste processo é essencial para repensar as práticas educacionais. Nesse sentido, poder-se-ia indagar: quais falhas ocorreram? O que poderia ter sido feito de forma diferente? Como podemos garantir que esses erros não se repitam? Esses são alguns dos questionamentos que guiaram esta pesquisa. Nesse cenário, entender os processos de adaptação às dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas pelos educadores pode oferecer ferramentas valiosas para aprimorar e apoiar essas crianças, tanto no período pandêmico quanto no período pós-pandêmico, a fim de que sejam incluídas socialmente por meio da educação.

A análise aqui apresentada foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a ferramenta do Google Acadêmico como principal fonte de coleta de dados, com palavras chave como “alfabetização”, “letramento”, “deficiência intelectual”, “educação inclusiva”, “pandemia de covid-19”, “crianças”, “obstáculos”, “necessidades educacionais especiais” e “adaptações curriculares”.

A seguir, este artigo obedecerá a seguinte ordem: em um primeiro momento, abordaremos o impacto da pandemia de Covid-19 no processo de alfabetização e os obstáculos em se garantir a Lei nº 13.146/2015; em seguida, discutiremos os desafios enfrentados por professores, famílias e alunos no ensino remoto emergencial; e, por fim, apresentaremos caminhos possíveis e boas práticas para promover uma educação inclusiva significativa.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEI Nº 13.146/2015

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, também conhecida como a 3ª edição do Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um avanço importante na luta por direitos igualitários para pessoas com deficiência, protegendo-as contra a discriminação e garantindo a sua participação plena na vida social. No campo educacional, a LBI tem a função de assegurar que pessoas com qualquer tipo de deficiência possam frequentar escolas de ensino regular, com as adaptações necessárias para garantir seu aprendizado e permanência. De acordo com o artigo 28 da lei, “o acesso à educação é um direito da pessoa com deficiência, garantido por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagens ao longo de sua vida acadêmica” (Brasil, 2015, p.12).

No entanto, o que se observa é que, apesar de existir todo esse respaldo legal, a prática cotidiana revela um cenário com inúmeras barreiras. As escolas nem sempre estão preparadas para acolher essas crianças com as condições adequadas, e muitos profissionais da educação ainda enfrentam desafios na construção de práticas realmente inclusivas. Para que as leis se tornem efetivas, é fundamental que haja um monitoramento constante de sua aplicação nas escolas, além de recursos financeiros adequados para garantir a formação de professores e a disponibilização de tecnologias assistivas.

A deficiência intelectual, por suas características específicas, exige intervenções pedagógicas individualizadas, adaptadas ao tempo e ao ritmo de cada aluno, o que muitas vezes não é considerado nas propostas pedagógicas tradicionais. Soares (2004, p.97) aponta que “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas”.

Nesse sentido, entende-se que a inclusão escolar deve ser compreendida como mais do que o simples acesso ao espaço físico da escola. Trata-se de um processo que exige mudanças estruturais, curriculares e atitudinais. Como defende Mantoan (2006, p.44), “não basta garantir a matrícula; é preciso assegurar que o aluno aprenda e se desenvolva com os demais”. A presença do estudante com deficiência intelectual em sala de aula, portanto, não deve ser vista como um favor

ou um desafio isolado, mas como um direito que demanda estratégias pedagógicas eficazes e a colaboração de todos os agentes escolares.

Contudo, o que se observa é que a maioria das escolas ainda opera sob um modelo de educação tradicional, valorizando a homogeneidade e desconsiderando as diferenças como parte constitutiva do processo educacional. Inicialmente, tratar uma criança com deficiência de forma diferente ou individualizada pode parecer preconceituoso na perspectiva social, no entanto devemos nos atentar para o fato de que sim, essas crianças necessitam de ensino individualizado para que possam alcançar a plenitude de seu aprendizado e desenvolvimento educacional. Cada aluno é único, e deve ser compreendido de acordo com suas singularidades.

Mas para que isso de fato ocorra nas escolas, é essencial que, além da formação para professores, estes possam contar com a colaboração institucional, uma vez que a presença de profissionais de apoio, salas de recursos multifuncionais e o trabalho colaborativo entre educadores são fatores essenciais para a promoção de uma educação de fato inclusiva e de qualidade.

Segundo a LBI, art. 28, inciso XI, é garantido o direito à oferta de recursos de acessibilidade e profissionais de apoio escolar para pessoas com deficiência (BRASIL, 2015, p.13). Isso demonstra que, apesar da legislação estabelecer mecanismos claros para a inclusão, sua implementação depende da vontade política, investimentos e fiscalização adequadas acerca da sua funcionalidade. De nada adianta a criação de uma lei tão fundamental para a pessoa com deficiência se, na prática, ela não funciona de modo a atendê-los com intencionalidade. Mantoan (2003, p.43) vai destacar que:

Se de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais (Mantoan, 2003, p.43).

Nesse sentido, entende-se que para que a inclusão da criança com deficiência intelectual de fato ocorra no ensino regular, é necessário esforço conjunto entre a esfera governamental, as instituições de ensino e a sociedade. Já é tempo

de desejar e se fazer um ambiente educacional que vai além do respeito às diferenças, ou seja, a escola precisa ir além: é essencial que a mesma valorize cada estudante e sua individualidade, dando ênfase à sua capacidade de contribuir com a diversidade e o enriquecimento da aprendizagem coletiva. Dizer que a escola não está preparada para receber os alunos com deficiência e não buscar os meios necessários para recebê-los com compromisso e respeito não é tomada de decisão. Entender como a legislação se traduz na prática é essencial para abordar os desafios que surgiram durante a pandemia.

2.1. O impacto da pandemia de Covid-19 no processo de alfabetização

A chegada da pandemia de Covid-19 no Brasil no ano de 2020 alterou drasticamente o cenário educacional em todo o país. Com o fechamento das escolas, devido ao decreto de isolamento social, tanto alunos quanto professores enfrentaram um grande desafio, a saber, a transição para o ensino remoto emergencial. Essa mudança exigiu tanto de professores, quanto de alunos (e suas famílias) uma rápida reinvenção, muitas vezes sem o preparo necessário ou o suporte adequado para tal.

Diante dessa nova realidade, percebeu-se que para as crianças com algum tipo de deficiência intelectual seria ainda mais desafiador o processo de alfabetização e letramento por meio do ambiente virtual, uma vez que estes exigem muito cuidado, presença, escuta ativa e estratégias específicas para que ocorra de forma efetiva. Alfabetizar está além do codificar palavras, trata-se de um processo profundo que envolve vínculos, interação social, exploração sensorial e utilização de recursos concretos, conforme aponta Duarte (2008, p.115). No entanto, para aquelas famílias sem acesso aos recursos tecnológicos ou, ainda, para aqueles que não obtiveram suporte pedagógico adequado, mediar o aprendizado da leitura e da escrita através do ambiente virtual tornou-se quase inviável.

A jornada de trabalho intensa e extensa, somada à sobrecarga com os cuidados domésticos e dos filhos, a possibilidade de se ter ou não uma pessoa disponível/preparada para fazer a mediação do conteúdo escolar,

são dificuldades que podem ser impeditivas de uma maior participação nas atividades remotas e, até mesmo, da aprendizagem do aluno no período. (Dias, Smolka, 2021, p. 239).

Ademais, foi possível observar durante o contexto pandêmico que, além da ausência física da escola, faltou o olhar atento do professor, o toque carinhoso da equipe pedagógica e o convívio com os colegas, a fim de contribuir com a manutenção do vínculo afetivo e social como aponta Cury et al (2020, p.4). Para essas crianças, cada pequena conquista é resultado de um caminho construído com paciência, afeto e mediação constante. A tela do computador ou do celular, por mais funcional que seja, não possui o poder de substituir o calor humano necessário para o aprendizado significativo, Souza e Dainez (2020, p.8) ressaltam a importância do contato físico, dos gestos, do toque, das sensações provocadas pela presença do outro, no processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a essa crise, muitas famílias, especialmente aquelas em contexto de vulnerabilidade social, enfrentaram a dura realidade de tentar conciliar o cuidado com os seus filhos deficientes com o trabalho remoto, com a perda de renda e, em muitos casos, com o luto. Sem formação pedagógica e com os recursos disponíveis limitados, mães e pais passaram a ocupar um lugar que tradicionalmente é dividido com os profissionais da educação, gerando um esgotamento físico e emocional. Assim, percebe-se que “o processo que deveria ser prazeroso e rico, tornou-se estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender, incluindo nessa situação singular, os pais” Alves(2020, p.354).

Esses desafios impactaram diretamente o processo de alfabetização das crianças, que foi muitas vezes interrompido, não por falta de esforço ou amor, mas por falta de condições reais para a continuidade do aprendizado. A desigualdade digital escancarou fronteiras entre o que é “possível” e o que é “inviável”. Como continuar alfabetizando uma criança que precisa de materiais concretos, apoio contínuo e atenção exclusiva, quando o único celular da casa está sendo usado por outros irmãos ou por um adulto em home office?

Dias, Smolka (2021, p.235) discorre acerca dos esforços realizados para que se pudesse alcançar os estudantes e seus familiares, e enfatiza sobre a necessidade de transformar o cotidiano num lugar de aprendizagem.

[...] outras ações e recursos foram estabelecidos: entrega de cesta básica e kit hortifruti pela prefeitura, bem como chip com internet a todos os estudantes da rede; envio de atividades impressas, livros de literatura e gibis pela escola, além do empréstimo de equipamentos eletrônicos; encontros da turma com a professora por aplicativo de videoconferência e individualmente por videochamadas de WhatsApp; envio de carta da professora pelos correios; encontros com os pais no bairro pela direção (Dias, Smolka, 2021, p.235).

Essas iniciativas refletem uma abordagem pedagógica centrada na empatia e na construção de vínculos afetivos, fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem. Ao reconhecer as necessidades emocionais e sociais dos alunos, esses profissionais não apenas facilitaram o acesso ao conteúdo curricular, mas também promoveram um ambiente de segurança e confiança, essencial para o processo educativo. Essa perspectiva destaca a importância da relação entre educador e aluno, onde o suporte emocional se torna um pilar para o aprendizado eficaz.

Esse momento histórico mostrou que, mais do que nunca, a alfabetização de crianças com deficiência intelectual precisa ser pensada para além do conteúdo. É um compromisso ético com a dignidade de cada aluno, com sua história, seu tempo e sua forma única de aprender. O desafio da pandemia nos lembra que ensinar é também um ato de presença e que, para essas crianças, ser visto, ouvido e respeitado em suas necessidades é o primeiro passo para qualquer processo de aprendizagem. A escola, portanto, precisa continuar sendo esse lugar de acolhimento, onde o aprender começa no encontro.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES, FAMÍLIAS E ALUNOS NO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Ao longo da pandemia de Covid-19 no Brasil, os professores se depararam com um novo universo a ser trabalhado: o ensino remoto emergencial. Muitos educadores tiveram que aprender, rapidamente, a utilizar tecnologias, plataformas de ensino e metodologias nunca exploradas em suas práticas pedagógicas,

enfrentando isso sem acesso ao plano estruturado de formação, suporte técnico ou emocional. Como enfatiza Nóvoa (2020), os professores foram deixados sozinhos no meio do furacão, tendo que reinventar práticas em tempo real e ainda trabalhar sob pressão por resultados.

O papel e a competência docente, principalmente na Educação Inclusiva em tempos de pandemia, expõem o quanto se torna fundamental que o educador se coloque como um dos agentes principais de inclusão na educação.

Do outro lado encontravam-se as famílias, que foram direcionadas a assumir o papel de mediadoras do processo de ensino. Essa responsabilidade foi frequentemente acumulada por um único membro da família, resultando em esgotamento físico e mental. Sabe-se que o acompanhamento necessário para uma criança com deficiência intelectual vai além da simples execução de tarefas: exige paciência, repetição, afeto e conhecimento, algo que nem sempre estava ao alcance das famílias durante o confinamento. Como destaca Carvalho (2021), educar uma criança com deficiência em casa, durante a pandemia, foi um ato de resistência diária para muitas famílias.

Além das dificuldades pedagógicas, houve ainda o impacto emocional. O isolamento social, a interrupção da rotina e a ausência de contato com os colegas e professores afetaram diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas crianças. A falta de interação e de um ambiente escolar estruturado não apenas prejudica o aprendizado, mas também intensificou a sensação de solidão e ansiedade, criando um cenário desafiador para todos os envolvidos.

Nesse contexto pandêmico, Cury et al. (2020, p.1) denuncia o retrocesso no tratamento dado ao aluno com deficiência em tempos de ensino remoto emergencial e destaca que estes foram esquecidos, uma vez que a educação foi tratada como um todo, não dando a atenção devida ao aluno com deficiência, ignorando sua existência, individualidade e necessidades educacionais.

Os desafios que essas crianças enfrentaram foram bem maiores que o restante dos estudantes, pois os alunos da Educação Inclusiva, devido às suas necessidades específicas e ao ambiente em que estão inseridos, apresentam variações que dificultam uma intervenção pedagógica uniforme. No contexto pandêmico, esses obstáculos se intensificaram, expondo as fragilidades das estruturas de suporte às práticas inclusivas. A ausência de recursos e tecnologias assistivas adequadas comprometeu a efetividade do ensino remoto para esse grupo

de estudantes, uma vez que dificultou a participação ativa e o aprendizado, conforme aponta Cury et al. (2020, p.13). Além disso, a necessidade em adaptar o currículo escolar a fim de considerar as individualidades e aprendizados desses alunos tornou-se algo urgente, porém distante naquele contexto.

Ademais, os alunos com deficiência intelectual em muitas ocasiões não puderam contar com o suporte educacional adequado, uma vez que o apoio especializado foi insuficiente durante esse período, o que dificultou ainda mais a implementação de estratégias inclusivas. As barreiras na comunicação, agravadas pela distância e pelo uso limitado de recursos tecnológicos acessíveis, afetaram a interação, o desenvolvimento e a autoestima dos estudantes. Além de tudo, os métodos de avaliação tradicionais, muitas vezes centrados em resultados padronizados, não contemplaram as especificidades do processo de aprendizagem dos alunos da educação especial, contribuindo para uma percepção equivocada do seu progresso. Nesse sentido, Mendonça, Viana e Nascimento (2023, p.12) apud Beyer (2010) que discorre sobre os métodos de avaliação na escola regular:

[...]Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. (Beyer,2010 , p. 28).

As negligências vivenciadas por alunos, professores e famílias durante todo o período de isolamento social e ensino remoto emergencial expõem de forma evidente a precariedade das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. É inegável que esses estudantes foram severamente afetados pela falta de suporte individualizado, pela insuficiência ou ausência de recursos tecnológicos acessíveis, e pelos desafios em adaptar metodologias às suas particularidades. Essa situação reforça a necessidade de uma reflexão profunda sobre o compromisso social e político de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as diferenças, valorize a diversidade e promova o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, sobretudo em tempos de crise.

3.1. Caminhos possíveis e boas práticas

Apesar de todos os obstáculos e desafios enfrentados durante a pandemia, muitos educadores e escolas demonstraram uma grande capacidade de se reinventarem e manter o vínculo com seus alunos, através de estratégias criativas e eficazes. Essa capacidade de superação pode ser notada em diversas iniciativas inovadoras que surgiram nesse contexto desafiador, que foi o ensino remoto emergencial.

Observou-se que algumas instituições de ensino adotaram iniciativas bem eficazes. Uma delas foi a implementação de kits pedagógicos personalizados, que incluíam materiais impressos, objetos manipuláveis e uma cartilha com orientações para as famílias. De acordo com Mantoan e Santos (2010, p.31),

Os conteúdos dos planos de Atendimento Educacional Especializado não são os mesmos da educação comum e não poderiam ser, pois a política trata de uma educação especial que não substitui o ensino escolar para os seus alunos. Esses conteúdos são selecionados após um estudo de cada aluno, levando-se em conta os problemas referentes às barreiras impostas pelo meio escolar às necessidades específicas dos aprendizes, de modo que possam ser asseguradas condições de acesso e aproveitamento escolar aos mesmos nas turmas do ensino comum (Mantoan e Santos, p. 31).

Embora essa prática não tenha solucionado todos os desafios relacionados à alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, ela facilitou o aprendizado em casa e reforçou a conexão entre escola e família, criando um senso de comunidade e colaboração. A personalização dos kits considerou as individualidades do aluno, reconhecendo que a Educação Inclusiva deve ser uma experiência adaptativa. Durante o período pandêmico, os educadores se mobilizaram a fim de criar grupos em aplicativos de trocas de mensagens onde compartilhavam vídeos explicativos, atividades adaptadas e, fundamentalmente, utilizavam tal canal para a escuta atenta às dúvidas e angústias das famílias. Loureiro, Rodrigues e Mattar (2020, p. 2) apontam que:

Os professores, a distância e em cada sala de aula estendida ou virtual, fizeram todos os esforços para manter a qualidade do ensino, reinventando estratégias e definindo novas dinâmicas, adequando-se às necessidades dos alunos, às contingências, às restrições e às potencialidades tecnológicas, adaptando-se, pouco a pouco, ao novo normal apoiado e mediado pelas tecnologias digitais. Nas salas de aula estendidas ou virtuais, aspectos como a possibilidade de colaboração, comunicação, partilha e socialização são essenciais, pelo que a capacidade de socializar é assumida como um fator crucial para uma aprendizagem colaborativa e para a construção de conhecimento (Loureiro; Rodrigues; Mattar, 2020, p.2).

A utilização da tecnologia da comunicação em tempo de pandemia destaca a importância de um ensino que perpassa a simples transmissão de conhecimentos e enfatiza que é fundamental haver um espaço de diálogo e suporte emocional. Nesse sentido, os grupos de apoio on-line se tornaram verdadeiros fóruns de troca, onde o compartilhamento de experiências e soluções criativas se mostraram essenciais para a manutenção da motivação e do engajamento dos alunos durante o ano letivo.

Segundo Silva e Seival (2022, p.8), foram utilizados recursos tecnológicos para comunicação e alcance dos alunos, tais como: aplicativos de trocas de mensagens e vídeo chamadas, além da utilização de jogos online e outras atividades através da internet que revelam que a flexibilidade e a adaptação se tornaram pilares fundamentais na nova prática pedagógica. Permitindo uma interação mais pessoal e focada nas necessidades individuais; observou-se que esta é uma ação fortalecida pelo contexto pandêmico e que deve ser seguida no pós pandemia de Covid-19, uma vez que ela evidencia que mesmo em tempos de crise, a educação inclusiva é necessária e exige um olhar empático e sensível por parte dos educadores.

É fundamental que os avanços obtidos no período da pandemia sejam consolidados pelas escolas e que haja incentivo para a formação docente continuada em práticas inclusivas, com enfoque na utilização das tecnologias acessíveis e na elaboração de materiais pedagógicos adaptados, de acordo com a individualidade do aluno com deficiência. Ribeiro & Clímaco (2020, p.100) afirmam que a vivência da pandemia intensificou o uso de recursos tecnológicos e as interações virtuais com as crianças e seus familiares, demonstrando que as práticas pedagógicas exigem avançar na utilização desses recursos de forma

essencialmente, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

Um aspecto a ser considerado nesse contexto trata-se da importância de estabelecer parcerias que ofereçam suporte especial para às famílias, com o intuito de fortalecer a rede de assistência. Pereira (2021, p.30) ressalta que todas as esferas governamentais precisam atuar em conjunto para garantir que os recursos, os meios e os instrumentos necessários ao sucesso e à multiplicação das experiências exitosas de inclusão escolar de estudantes com deficiência cheguem a eles. Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas públicas abarquem a causa e reforcem a prioridade do desenvolvimento de recursos acessíveis e do treinamento de professores, garantindo a implementação efetiva de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de crianças com deficiência intelectual, principalmente no ensino regular.

O que foi aprendido no período de crise sanitária deve servir como base para o fortalecimento de uma educação de fato inclusiva, equitativa e humanizada, garantindo que o aprender seja uma ferramenta de experiência, transformação social e pessoal para todos os envolvidos.

3.2. Tecnologias assistivas e recursos para a educação inclusiva no pós-pandemia

A pandemia de Covid-19 no Brasil fez com que a adoção e utilização das tecnologias digitais no setor educacional fosse de certo modo acelerado, assim demonstrando que é fundamental a utilização de recursos acessíveis e inovadores no contexto da alfabetização e letramento para a inclusão de crianças com deficiência intelectual no ensino regular. No entanto, essa rápida inserção das tecnologias assistivas (TAs) demonstraram que é urgente ir além da inserção dessas ferramentas no meio educacional: é também necessário democratizar o seu uso e acesso, a fim de que sejam utilizadas com intencionalidade educativa.

As TAs são conceituadas por Bersch e Tonolli (2006, p.1) como um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusiva. Nesse

sentido, a TA é entendida como um avanço tecnológico que possibilita que a educação inclusiva seja de fato eficaz.

Entretanto, a realidade das escolas brasileiras faz com que a implementação das TAs se apresente como muito desafiadora; questões, por exemplo, como a formação docente adequada se mostram como um dos grandes obstáculos. Comumente percebe-se que alguns educadores ainda se sentem inseguros com a utilização das novas tecnologias, limitando sua capacidade de apoiar os alunos de maneira intencional e eficaz. Silva et al. (2025, p.4), argumenta que a falta de recursos adequados e a necessidade de formação contínua do corpo docente são obstáculos que precisam ser superados. Assim, entende-se que tanto a formação continuada, quanto o suporte técnico são fundamentais para a implementação dessas ferramentas no cotidiano escolar.

No contexto pandêmico, foi observado que as famílias também demonstraram dificuldades de auxiliar as crianças em suas atividades, Burgess et al. (2020) aponta que a medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, os pais sentiam-se sobrecarregados no contexto de acompanhamento e suporte.

Ainda verifica-se que é precária as informações necessárias para apoiar o uso das TAs no ambiente familiar. A fim de capacitar essas famílias para que elas também possam ser agentes de transformação educacional na vida de seus filhos, urge a necessidade de capacitação familiar para o uso das TAs. Programas de capacitação que incluem informações práticas sobre como usar as tecnologias assistivas podem fazer uma diferença significativa. É fundamental que esses programas sejam acessíveis e adaptados às realidades das famílias, levando em consideração suas experiências, dúvidas e necessidades específicas. Workshops presenciais ou virtuais, grupos de apoio para compartilhamento de experiências, tutoriais em vídeo e manuais simples podem ser recursos valiosos.

É importante também refletir acerca de políticas públicas que regulamentem o acesso às TAs. É inegável que houveram avanços desde a concepção da ideia de inclusão, principalmente após a promulgação de legislações que garantem o direito e promovem o acesso aos recursos assistivos. Um deles se trata do Decreto nº 10.645/2021, que estabelece diretrizes claras para a implementação do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva, fortalecendo as estruturas necessárias para que

essas ferramentas sejam integradas ao sistema educacional. No entanto, devemos observar que em termos de políticas públicas, a oferta de serviços de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência ainda apresenta lacunas sérias. Como aponta Faria (2005, p. 102):

Em termos de políticas públicas, com relação à oferta de serviços públicos de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência, é possível perceber a ausência de avaliações de políticas públicas nesta área, tanto na esfera estadual quanto na municipal, marcadas pela falta de indicadores de excelência capazes de “melhorar a qualidade das decisões e garantir a maximização da consecução dos objetivos definidos pelas políticas e programas.” (FARIA, 2005, p. 102).

Nesse sentido, observa-se que a falta de avaliação acaba por comprometer a eficácia das iniciativas, impedindo o avanço no que tange à inclusão educacional. Para que as tecnologias assistivas de fato cumpram com o seu papel, é imprescindível que sejam aplicadas novas políticas complementares, mas que também haja avaliação e aprimoramento das políticas públicas já em vigor. Além disso, a inclusão não deve ser visualizada de forma simplista, ou seja, como um mero cumprimento de normas, mas sobretudo como um compromisso ético e social com a diversidade e a equidade.

4. Considerações Finais

A pandemia de Covid-19 representou um marco na história recente da educação brasileira, provocando mudanças profundas na organização das práticas pedagógicas e, especialmente, na forma como se deu o processo de ensino aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. O fechamento das escolas, a adoção do ensino remoto emergencial e a escassez de recursos adaptados escancararam desafios que já existiam, mas que foram intensificados diante da crise sanitária. Este trabalho teve como objetivo principal refletir sobre os obstáculos enfrentados na alfabetização e no letramento de crianças com deficiência intelectual durante esse período crítico. A partir da revisão de literatura, foi possível constatar que, embora existam políticas públicas como a Lei nº 13.146/2015, que assegura o

direito à educação inclusiva, a realidade vivenciada por esses estudantes ainda está distante do que é garantido legalmente.

Os desafios identificados vão desde a insuficiência de formação específica para os professores até a ausência de infraestrutura tecnológica e pedagógica, passando também pela sobrecarga emocional e prática das famílias, que se viram obrigadas a assumir parte do processo de ensino. Soma-se a isso a carência de estratégias pedagógicas realmente adaptadas à singularidade dessas crianças, o que comprometeu ainda mais seu desenvolvimento educacional.

É imperativo que, a partir das lições aprendidas no contexto da pandemia de Covid-19, educadores, gestores escolares, governantes e famílias se unam a fim de garantir uma educação inclusiva, que respeite e valorize a singularidade de cada aluno.

Apesar do cenário adverso, também emergiram iniciativas sensíveis e criativas por parte de educadores e instituições escolares que, mesmo diante de limitações severas, buscaram manter o vínculo pedagógico e afetivo com seus alunos. Essas ações, embora pontuais, revelam que é possível avançar quando há comprometimento, empatia e apoio institucional.

Dessa forma, torna-se evidente que garantir uma educação verdadeiramente inclusiva requer mais do que esforços individuais. São indispensáveis políticas públicas efetivas, investimentos consistentes em formação docente, acessibilidade tecnológica, estrutura escolar adequada e acompanhamento pedagógico especializado.

Mais do que refletir sobre os prejuízos do passado recente, este trabalho é um convite à ação no presente e à construção de um futuro educacional mais equitativo. A inclusão não pode ser vista como um objetivo a ser alcançado apenas em tempos de estabilidade. Ela deve ser o alicerce de todas as práticas educacionais, tanto em momentos de crise quanto na normalidade. Que as lições deixadas pela pandemia sirvam como impulso para uma educação que acolha, respeite e valorize todas as crianças, sem exceções e sem atrasos.

5. Referências Bibliográficas

ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência. **Bengala Legal**, v. 25, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Mediação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em: 7 mar. 2025.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". **VOX CEPR Policy Portal** [01/04/2020]. Disponível em: <<https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-covid-19-education>>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CARVALHO, Mariana. *Educação inclusiva em tempos de isolamento: desafios e superações familiares*. São Paulo: Editora Inclusiva, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira, v. 1, n. 1, p. 2020-07, 2020.

CUSTÓDIO, André Viana; MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. **A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes no contexto das políticas públicas brasileiras**. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 5, n. 1, p. 223- 245, 2015.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im) Possibilidades de se alfabetizar e investigar em Condições de Isolamento Social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 2021.

Duarte, Márcia. "Síndrome de Down: situação escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP." (2008).

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, nº 59, out. 2005, p. 97-110.

LOUREIRO, Ana; DA PIEDADE RODRIGUES, Elsa; MATTAR, João. Educação online em tempos de pandemia: Desafios e oportunidades para uma escola inclusiva. **Revista Interacções**, v. 16, n. 54, p. 1-7, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDONÇA, Andreia Vieira de; VIANA, Tania Vicente; NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. A Avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e269037, 2023.

NÓVOA, António. *Professores: o tempo e a crise da pandemia*. Lisboa: Edições Pedagógicas, 2020.

Pereira, C. A. (2021) *Educação Especial, Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado* (2 ed.) Instituto Federal de Minas Gerais.

DE PÁDUA RIBEIRO, Marden; CLÍMACO, Fernanda Câmpora. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020.

SILVA, Rafaela Andilieri. O Atendimento Educacional Especializado em tempos de Pandemia, o caso de duas escolas estaduais em São Francisco de Paula-RS. 2022.

SILVA, Juçara Aguiar Guimarães et al. A educação inclusiva e a tecnologia assistiva: caminhos para a equidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 1, p. e7371-e7371, 2025.

SOUZA, Flavia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.