CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

PANDEMIA DA COVID-19: Panorama da educação especial em turmas de alfabetização em cidades de Minas Gerais

Duanne Antunes Bomfim[1]

Flávia Emily Viegas dos Santos[2]

Marco Antônio de Melo Franco[3]

Eixo temático: 10 - Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectiva

Resumo: Durante a pandemia da covid-19 o processo educacional precisou ser repensando nas diferentes modalidades de ensino. Considerando o cenário de pandemia, este estudo objetivou apresentar um panorama do processo de escolarização das crianças público da educação especial em turmas de alfabetização das escolas de ensino comum em 21 municípios do estado de Minas Gerais. Trata-se de um estudo quanti-quali realizado a partir da aplicação de questionário com questões fechadas e abertas. Os resultados evidenciaram a ampla demanda de processos de ensino e de aprendizagem de alunos da educação especial nas turmas comuns, a emergência da oferta de diferentes recursos e serviços à este público, bem como as fragilidades no Atendimento Educacional Especializado. É possível considerar que a pandemia reforçou as desigualdades no processo educacional, bem como sinalizou a necessidade de se construir estratégias para um caminho educacional mais inclusivo.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Especial; Pandemia Covid-19; Deficiência.

Introdução

No Brasil, a partir da pandemia de Covid-19, com a suspensão das aulas na modalidade presencial, e demanda da oferta de estratégias de ensino e de aprendizagem por formas não tradicionais forçou os sistemas de ensino não apenas na reorganização do processo educacional, como no repensar de toda a lógica pré-estabelecida de atendimento das demandas sempre emergentes e comuns no espaço escolar. Em relação ao público da educação especial não foi diferente, principalmente em escolas de ensino regular, espaço este que precisou se reinventar para atender às demandas emergentes do contexto pandêmico (TORRES; BORGES, 2021).

Para tanto, é importante compreender como o processo educacional com alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista foi organizado. No que compete aos sistemas de

[1] Mestre. Universidade Federal de Ouro Preto. Mestrando em Ciências Humanas pela UFVJM. Professor do Magistério Superior - UFVJM. Contato: duanne.bomfim@ufvjm.edu.br
[2] Graduanda. Universidade Federal de Ouro Preto. Graduanda em Pedagogia. Contato: flavia.viegas@aluno.ufop.edu.br
[3] Doutor. Universidade Federal de Ouro Preto. Doutorado em Ciências da Saúde pela UFMG. Professor do Magistério Superior - UFOP. Contato: mamf.franco@gmail.com

ensino e aos professores, as perspectivas educacionais preconcebidas se misturaram ao que efetivamente era a realidade tanto para os alunos, quanto para os docentes. Questões como acesso aos recursos digitais para planejamento e execução do trabalho, a existência de mobiliário mínimo para o aluno ter como desenvolver suas atividades encaminhadas, sobressaíram muito. Ao se considerar o público da educação especial, mesmo com limitações, as famílias buscaram realizar alguma mediação necessária para garantir a execução das propostas à aprendizagem destes estudantes (TORRES; BORGES, 2021).

Diante disso, apresentamos aqui um recorte da pesquisa intitulada: *Covid-19 e escolarização: o que muda no processo de alfabetização e de inclusão da criança público-alvo da educação especial, no cenário de pandemia, em escolas públicas municipais de diferentes regiões de Minas Gerais*, realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as práticas na Alfabetização e na Inclusão das pessoas com deficiência - NEPPAI/UFOP. Buscamos neste artigo descrever e analisar dados referentes à organização no processo de inclusão de crianças da educação especial matriculadas em turmas de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental em 21 municípios do estado de Minas Gerais.

2 Fundamentação teórica

Preliminar à discussão sobre o processo de alfabetização de crianças com deficiência em tempos de pandemia, é preponderante refletir o sentido de inclusão em educação compreendendo-a em uma perspectiva dos direitos humanos. Nesse sentido, quando falamos de escolarização é preciso garantir não somente o acesso como também, a permanência dos diferentes sujeitos nos espaços escolares, e a qualidade de suas aprendizagens eliminando as barreiras e construindo acessibilidades (MORIÑA, 2004; SANCHES, 2005; AINSCOW, 2009).

É necessário compreender que a alfabetização não pode ser entendida como a simples prática do ler e do escrever. Precisa ser vista como um processo complexo que envolve múltiplas dimensões como social, cultural, interacional, bem como subjetiva. Há um sujeito se alfabetizando em contextos dinâmicos o que ultrapassa, em muito, a aprendizagem de aspectos estruturais da língua (CAGLIARI, 2014). Esse processo começa muito cedo na vida da criança e nunca termina, assim, não pode ser considerado e posto como prática mecânica metodologicamente aplicada pelo professor (FERREIRO, 2011).

Tendo em vista esses apontamentos, compreende-se que o ensino não é a simples prática de codificar e decodificar, ou seja, apenas ensinar a ler e escrever (MORAIS, 2005). À língua e à sua apropriação cabe imprimir sentido. Não há aprendizagem da escrita

descolada do seu significado e do sentido no uso e interações cotidianas. Ao professor alfabetizador cabe o domínio do conhecimento sobre a linguagem e das possibilidades pedagógicas de se trabalhar com a língua diante da diversidade de sujeitos.

3 Metodologia

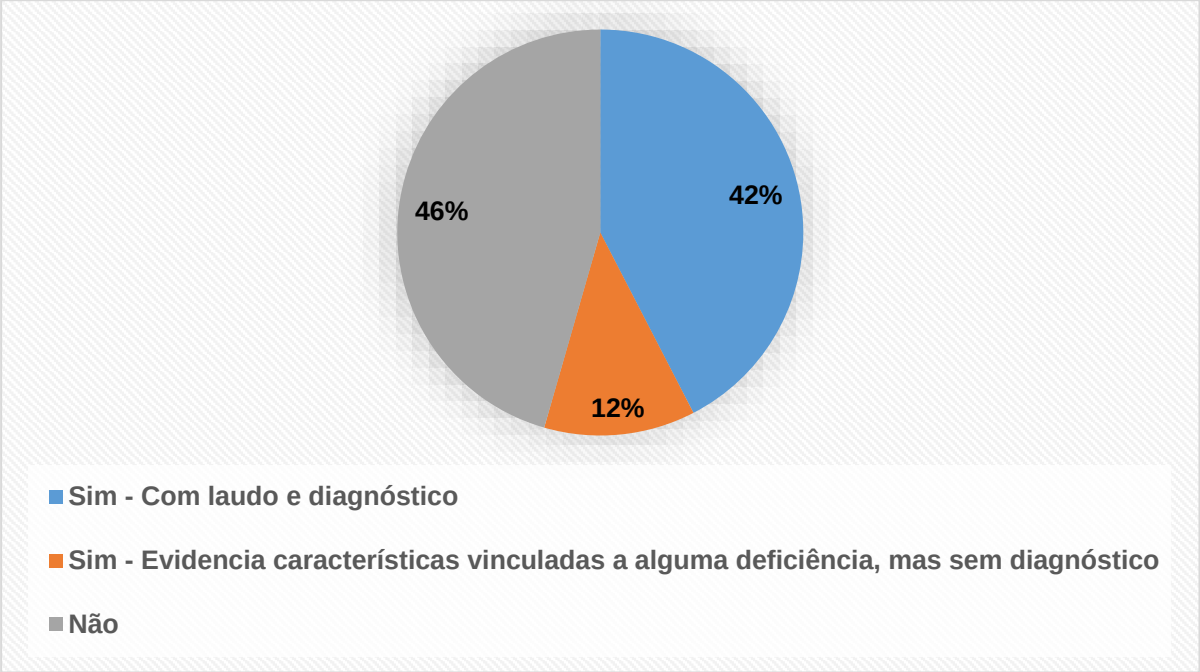
Este estudo, de natureza quanti-qualitativa (GATTI, 2004; DANCEY, 2013), fruto de pesquisa, que após aprovada pelo comitê de ética da UFOP, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação - NEPPAI/UFOP/CNPQ, financiada pela FAPEMIG, aconteceu entre os anos de 2020 e 2021, após a adesão das Secretarias Municipais de Educação à participação dos professores alfabetizadores que atuaram neste período nos três primeiros anos do ensino fundamental do ensino regular comum.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário eletrônico na plataforma *googleforms* composto por 48 questões fechadas e três abertas, organizado em quatro etapas. Os dados foram exportados do *googleforms* e tratados por meio do *software da* IBM, *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20. E, a análise se deu por meio de dados quantitativos, obtidos a partir das variáveis qualitativas, categorias das respostas fechadas no formulário, organizados em figuras, gráficos e tabelas, estabelecendo um panorama geral da pesquisa.

4 Resultados e Discussão

Pensar no processo de alfabetização é uma das questões emblemáticas no cotidiano comum das escolas, e com a Pandemia da Covid-19, diferentes outros fatores acumularam ao que já vinha sido contado como desafio, principalmente ao se tratar da diversidade do espaço da sala de aula pela presença de alunos com alguma deficiência ou transtorno. E, conforme pode ser visto na figura 1, é significativo o número destes alunos nas redes de ensino, pois, dos 1054 respondentes de todo questionário, 574 tinham um ou mais em suas turmas.

Figura 1 - Presença de Alunos com deficiência ou transtorno nas escolas das redes municipais de educação



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dos dados na figura 1, um fator a ser compreendido é que, das turmas com algum aluno com deficiência, apenas 127 não tinham laudo e diagnóstico, contudo eram alunos pelos quais os professores tinham um olhar diferenciado, já que percebiam nestes características vinculadas a alguma demanda atendida pela educação especial. É importante pontuar que, não há registro legal que determine diagnóstico clínico à que este público possa ter atendimento educacional de forma especializada conforme sua limitação (BRASIL, 2015). Pareceres clínicos têm a funcionalidade de prognóstico e diagnóstico, e a educação tem sua função alicerçada na prática pedagógica de identificar barreiras e propor formas de minimiza-las. Com isso, quando este aspecto não é pensado, o fazer pedagógico mantem-se orientado pela perspectiva médica implicando em prejuízos no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência bem como cerceamento da garantia ao que lhes compete (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010). E, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, (BRASIL, 2015) no seu artigo 2º aponta que

> pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

Nesta perspectiva, a avaliação da deficiência não será sempre necessária, mas, quando for, terá um enfoque biopsicossocial, por profissionais que verifiquem demandas dos sujeitos como aquelas que determinem a limitação no desempenho de atividades, neste caso escolares, e restrição de participação plena naquilo que é proposto. Posto isso, nem sempre algum laudo clínico é preponderante ao acesso do direito garantido e estabelecido. E isto pode ser destacado como um fator a ser repensado nestes sistemas de ensino, pois, dos dados colhidos, conforme a tabela 1, em todos os municípios participantes, apenas 17,32% dos professores tinham alunos sem laudo clínico matriculados no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, 54,33% não, e, 28,34% não souberam responder.

Tabela 1 - Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional

Situação dos alunos com deficiência	Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional			
	Sim	Não	Não se aplica	Total
Alunos com laudo e diagnóstico clínico	279	113	54	446
Alunos que evidenciam características vinculadas a alguma deficiência, mas sem diagnóstico clínico	22	69	36	127
Não apresenta deficiência	14	13	453	480
Total	315	195	543	1053

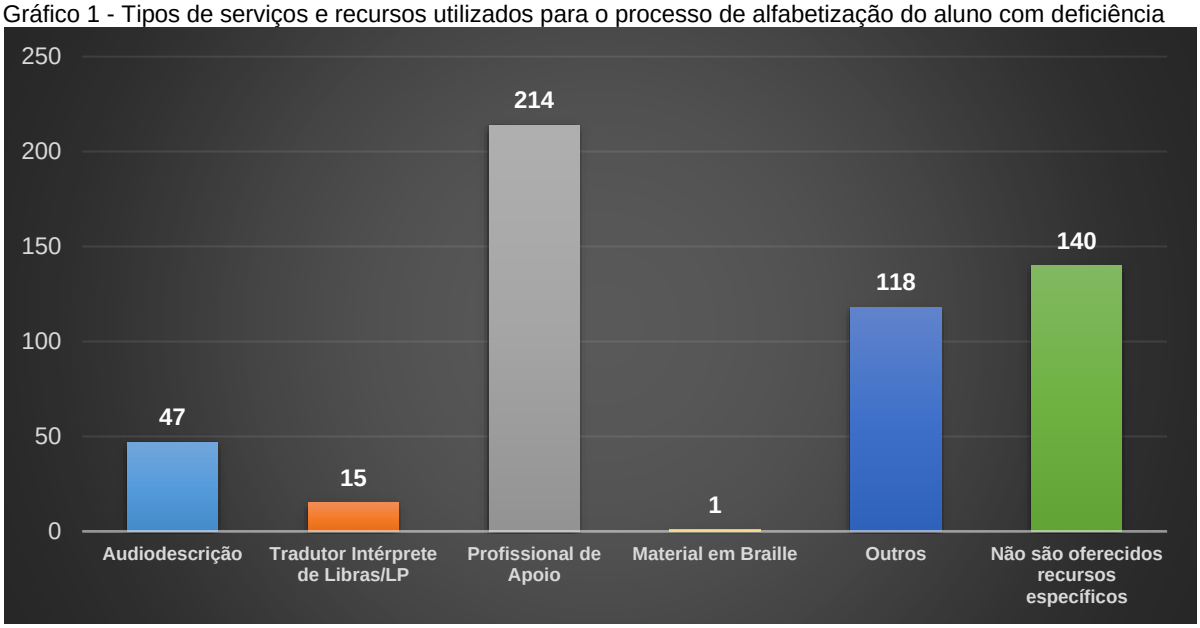
Fonte: Elaborado pelos autores

Ainda a partir da tabela 1 é importante observar os casos de alunos com laudo e diagnóstico, pois, apenas 62% dos participantes informaram que, em suas turmas, estes estiveram matriculados no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional, já 25,34% não tinham os alunos de suas turmas nesta garantia, e 12,10% não souberam prestar esta informação. Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 assegurou que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), e as políticas vigentes determinam o direito dos sujeitos e dever do estado em sua efetivação (BRASIL, 2008). E, considerando que a resolução do CNE/CP nº 2/2020, que instituiu as diretrizes nacionais

orientadoras e estabeleceu as normas educacionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino durante o ensino não presencial determinou a paridade daquilo que era feito no ensino presencial ao novo formato (BRASIL, 2020), os serviços do AEE não poderiam ser opcionais às instituições que contavam com matrícula destes alunos. Portanto, este fato merece revisão ao que tem acontecido no processo de inclusão das pessoas com deficiência nas redes de ensino.

Acerca dos tipos de serviços e recursos utilizados para o processo de alfabetização do aluno com deficiência, o gráfico 2 ilustra a oferta de todos estes, sendo mais significativo o número de 140 que responderam não oferecer recursos específicos ao atendimento das possíveis demandas dos alunos. Aspecto não comum e possível quando está em discussão um público diferenciado e diversificado que apresenta limitações mínimas ou máximas no processo de construção das aprendizagens, desde de um simples engrossamento de um lápis, até a mudança de todo um material adaptado condizente a realidade limitante do aluno (TÉDDE, 2012; SCHMIDT *ET AL*., 2016; GRZEGOZESKI, 2017).

Gráfico 1 - Tipos de serviços e recursos utilizados para o processo de alfabetização do aluno com deficiência



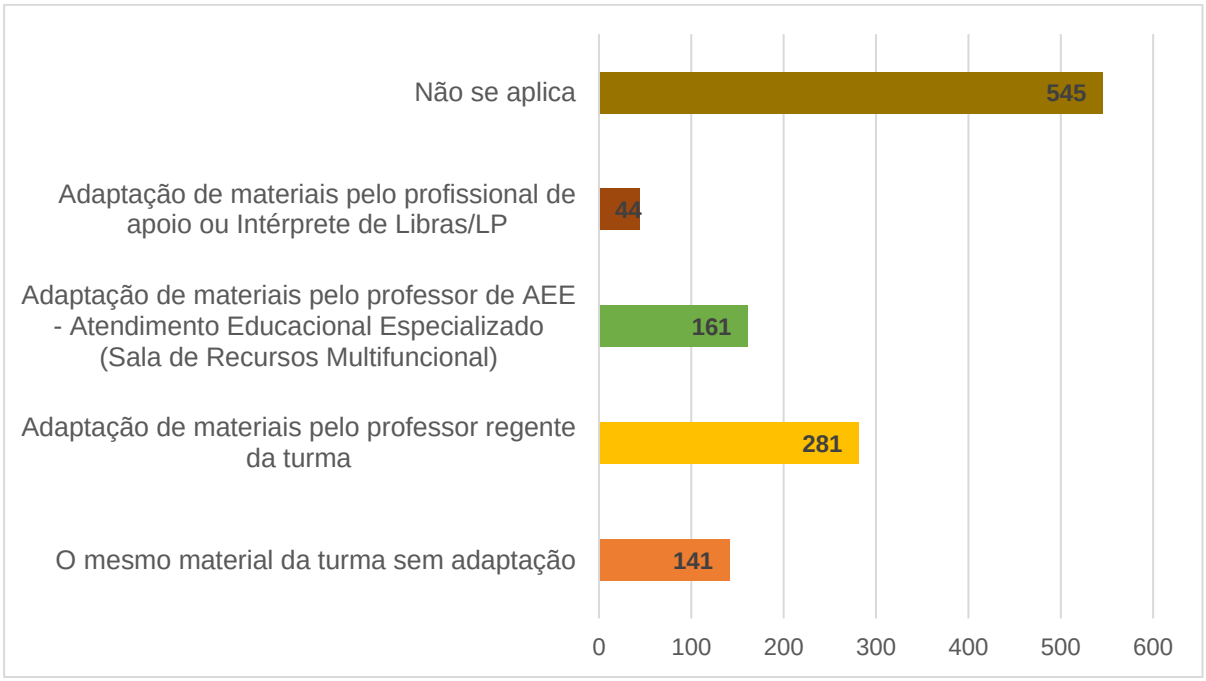
Fonte: Elaborado pelos autores

Visualizar o gráfico 2 oportuniza também compreender que, mesmo em situação de pandemia, ainda houve um número importante de serviços garantidos nas redes municipais de educação, o que não minimiza a obrigatoriedade de que todos os alunos tenham acesso de maneira universalizada conforme sua necessidade educativa específica. Para isso, compreender necessidades dos alunos e acionar as demandas apresentadas por estes pode

ser um fator significativamente específico à que o professor atenda, pois, tanto a escola, quanto a sala de aula, são espaços complexos, diversificados e multifacetados, tendo este ator a todo tempo que pensar e repensar estratégias para lidar com as especificidades dos alunos, que serão melhor atendidas se antecedidas por conhecimentos construídos pelos professores (MACEDO, 2002).

E quanto ao planejamento docente e elaboração do material para o processo de alfabetização do aluno com deficiência, o gráfico 3 apresenta dados importantes para compreender a lógica e funcionalidade na responsabilização pelo processo de ensino e de aprendizagem destes alunos. O resultado foi que, de todas as respostas, apenas 23,97% eram de professores que pensavam, planejavam e elaboravam o próprio material para os seus alunos, 12,03% usavam o mesmo material da turma e 17,49% transmitiam a responsabilidade desta atividade à outros envolvidos no processo.

Gráfico 2 - Estratégias de planejamento e elaboração do material para o processo de alfabetização do aluno com deficiência



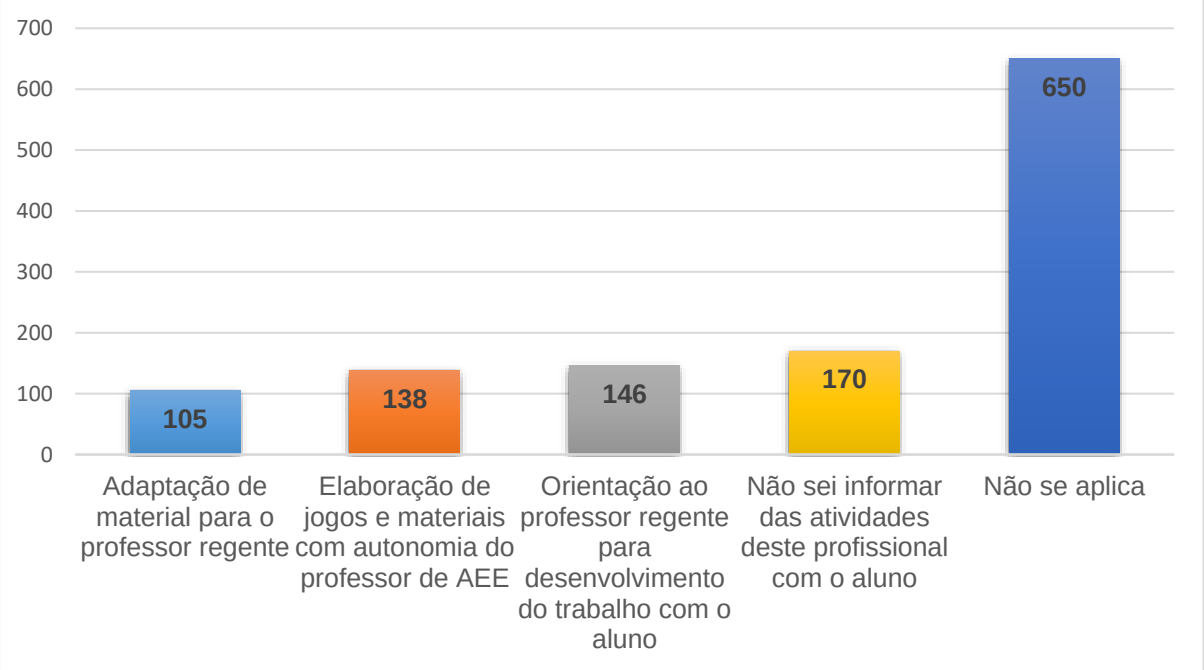
Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dos dados colhidos e analisados nesta pesquisa, e no gráfico 3, compreendeu-se que os professores, em todo o processo de alfabetização, inclusão e ensino não presencial se depararam com significativos entraves pessoais e profissionais, mesmo assim, buscaram de alguma forma garantir que os alunos tivessem o mínimo acesso possível. Nota-se que, neste contexto de precarização do trabalho, mudança significativa do papel docente, e superresponsabilização ao processo de ensino e de aprendizagem, a alegação pelas

impossibilidades não foi alterada ao que sempre foi comum, estes continuaram respondendo não saber lidar com tais sujeitos, evidência das barreiras atitudinais culturalmente instaladas nos espaços escolares (FRANCO; RIBEIRO; ALMEIDA, 2019; BARROS *et al*., 2021).

Ao analisar as formas de desenvolvimento do trabalho com alunos da Sala de Recursos Multifuncional no Atendimento Educacional Especializado no período das aulas não presenciais, a partir do gráfico 4, observa-se a limitação dos professores em responder sobre as atividades neste serviço com os alunos, mesmo assim, houveram apontamentos de diferentes casos de adaptação de materiais, elaboração de jogos, bem como de orientação aos professores regentes para desenvolvimento do trabalho.

Gráfico 3 - Formas de desenvolvimento do trabalho com alunos no AEE - Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos Multifuncional) no período das aulas não presenciais



Fonte: Elaborado pelos autores

Discutindo melhor os dados encontrados neste gráfico 4, percebe-se que nestas redes de ensino não há modelos únicos de compreensão ao que era feito no AEE, isto pode ser justificado, já que, neste período, este foi se ajustando conforme as questões do contexto escolar, não podendo haver um modelo unificado. Contudo, a proposta da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica delineiam de maneira clara as atribuições dos professores do AEE bem como da forma a ser organizado o atendimento das pessoas com deficiência em todos os serviços da educação especial nas formas de apoio e complementação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008).

5 Considerações Finais

A partir da pesquisa e de todo o estudo elaborado destaca-se primeiramente que a educação nestes municípios reforça ainda o discurso médico, pois, nem todas as crianças sem laudo ou diagnóstico clínico têm sua demanda de atendimento educacional especializado garantida. E, mesmo aos com laudo e diagnóstico não é universalizado o atendimento previsto nas normativas vigentes. Deste modo, faz-se necessário intervenção orientadora às redes de ensino sobre esta obrigatoriedade, e apoia-los na implementação de um trabalho mais qualificado à este público entendendo o papel da educação em analisar, organizar e propor formas à que os estudantes tenham seu direito quanto sujeitos de aprendizagem.

Na visualização das respostas, percebeu-se que nestes municípios há oferta de diferentes recursos e serviços, no entanto, não é universalizada à todos. Para tanto, é importante estabelecimento de estudos de demanda por meio de formação continuada e assessoramento à que, tanto a gestão escolar, quanto os professores possam compreender melhor ao que compete os serviços da educação especial no ensino regular comum.

Além disso, os dados obtidos evidenciam fragilidades do Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional, pois, nas redes de ensino que contavam com este serviço em efetivo funcionamento, ainda foi presente o desconhecimento daquilo que é realizado com os alunos dos professores participantes, fator determinante nas normativas e diretrizes deste serviço, que é a contínua colaboração aos professores regentes de turma à que haja comunicação com enfoque na compreensão das demandas dos alunos e limitações dos professores ao estabelecimento de potencialização por complementação e suplementação do trabalho realizado no contraturno.

Portanto, é possível considerar que a pandemia reforçou as desigualdades, bem como sinalização de necessidade ao contínuo olhar diferenciado à educação especial no ensino regular comum.

Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. in: *Tornar a educação inclusiva*, v. 1, p. 11-24, 2009.

BARROS, C. C. A. et al. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. *Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a*

serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, A. F. B (Org.). *Currículo, na contemporaneidade- incertezas e desafios*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>. Acesso em: 19 mar. 2016.

DANCEY, C. P. *Estatística sem matemática para psicologia*. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B. *Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 463-478, 2010.

FRANCO, M. A. M; RIBEIRO, C. D.; ALMEIDA, F. N. D.. Atendimento Educacional Especializado: O que pensam professores sobre sua atuação e formação. *Revista Teias*, v. 20, n. 57, p. 315-331, 2019.

GAMA, J. F. D. A.; FERNANDES, M. C. M. D. O. Problematizando o diagnóstico e suas incidências sobre o autismo. *Tópicos em Ciências da Saúde*. Volume 3, p. 14, 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GRZEGOZESKI, C. *A inclusão no caso de alunos com deficiência física publicizada na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*. Monografia (curso de Química), Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. 2017.

MACEDO, L. de. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. *Revista Pátio*. Ano VI n 22 julho/agosto 2002.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORIÑA, A. *Teoria e prática da educação inclusiva*. Archidona. Cisterna. 2004.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção è educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, n. 5, p. 127-142, 2005.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, v.18, n.1, p.222 -225, jan-abr 2016.

TÉDDE, S. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. *Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo*, v. 99, p. 1-100, 2012.

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 14, n. 30, p. 824–840, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1205.