



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

DAMIÃO RAMOS OLIVEIRA DA SILVA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: UM QUEBRA-CABEÇAS**

AREIA

2022

DAMIÃO RAMOS OLIVEIRA DA SILVA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: UM QUEBRA-CABEÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Saimonton Tinôco.

**AREIA
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Damiano Ramos Oliveira da.

Ensino remoto emergencial para estudantes com transtorno do espectro autista: um quebra-cabeças / Damiano Ramos Oliveira da Silva. - Areia:UFPB/CCA, 2022. 43 f. : il.

Orientação: Saimonton Tinoco.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Ciências biológicas. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Ensino remoto. 4. Pandemia. 5. Covid-19. I. Tinoco, Saimonton. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 573(02)

DAMIÃO RAMOS OLIVEIRA DA SILVA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: UM QUEBRA-CABEÇAS.**

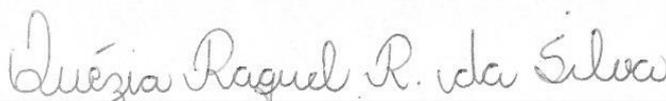
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovado em: 22/06/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Saimonton Tinôco (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Às minhas 4 mães: minha mãe Célia Ramos, minha tia-mãe Viviane Ribeiro, minha vó-mãe Julita Ribeiro e minha tia-mãe Maria José. Aos dois homens da minha vida, meu irmão José Henrique e ao amor da minha vida, Rafael Barão, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me ajudado em momentos bons de minha vida e em momentos ruins, que serviram de aprendizagem para que eu me tornasse quem sou hoje.

À minha mãe Célia, que sempre foi uma mulher guerreira e que mesmo sozinha conseguiu criar a mim e a meu irmão. Agora, o seu filho mais novo irá alcançar uma etapa da vida que muitos duvidaram que ele fosse chegar. Muito obrigado, minha mãe, por todos os ensinamentos que a senhora me passou e ainda, se Deus quiser, vai continuar passando por muitos anos. Obrigado por me aceitar e sempre acreditar em mim! A senhora foi/é primordial nessa conquista, que é todinha nossa. Não cabe nesse pequeno agradecimento tudo o que eu queria expressar, mas através das atitudes nós conseguimos bem mais. Te amo, Dona Nenê!

Ao meu irmão, José Henrique, que é a melhor pessoa que eu conheço até hoje. Acredito que não tenho palavras suficientes para descrever o quanto você é importante em minha vida e o quanto eu te amo. Desde o início do curso (em 2018) ou mais precisamente quando estudávamos juntos (em 2017), você sempre estava ao meu lado para me apoiar e dizer que eu seguisse meus sonhos. Lembro-me dos dias de cursinho, em que a gente passava um aperto em todos os sentidos possíveis da vida, e você era a única pessoa que me entendia. Muito obrigado, meu Zé, você sabe que esse momento é nosso! Minha jornada, até hoje, foi de sucesso graças a você.

Rafael Barão, meu bem, agradeço por tanta cumplicidade e companheirismo durante esses anos ao meu lado. De longe, a melhor coisa que aconteceu na minha vida universitária foi ter lhe conhecido. Obrigado por me compreender tão bem, como ninguém nunca fez antes. Você conseguiu transformar o caos em que minha vida se encontrava em algo magnífico. Agradeço por ter confiado e acreditado em mim, quando outros (inclusive, eu mesmo me autossabotava) diziam que eu não era capaz. Cá estou, defendendo meu TCC. Você sabe muito bem que eu não sou bom com palavras e que texto nenhum irá dizer o quanto eu sou feliz ao seu lado. Agradeço a Deus por ter você em minha vida. Te amo, meu amor!

Agradeço ao professor Saimonton, por ter trilhado essa jornada comigo e ter me orientado até aqui. Você foi/é uma pessoa muito especial em minha vida, agradeço

por ter paciência (nem sempre) comigo e querer sempre o melhor para mim. Você é alguém que de longe quero levar para minha vida toda. Muito obrigado, professor, por diversos ensinamentos dentro da sala de aula e fora do ambiente de aprendizagem também.

Ao professor Kaic, agradeço pelas diversas falas que foram pistas-chave para a escrita e o entendimento da minha pesquisa, durante os encontros cartográficos.

À professora Maria Betania Hermenegildo, apesar de nos conhecermos a tão pouco tempo, a senhora foi maravilhosa em todos os aspectos possíveis. Sempre falando muito chique e elegante, mas não deixando de fazer críticas construtivas à minha pesquisa. Muito obrigado, Bet (porque na minha cabeça agora somos íntimos), por sempre ter mais paciência que Saimonton e me ajudar além dos encontros quinzenais. Você é uma fofa e quero levar a senhora para minha vida.

À professora Quézia, que é uma grande profissional, tão jovem e tão lendária. Você é sensacional, tem um potencial enorme para a docência. Sou grato por tantos ensinamentos que conseguiu me passar durante os encontros.

Agradeço a todos os membros do Ateliê Experimental de Pesquisas Cartográficas em Ensino de Ciências, por terem lido os meus arquivos e feito suas considerações.

Ao meu melhor amigo Leylson Ferreira, sou grato por, em 2018, a gente ter se encontrado por “acaso” e ter dividido o aluguel em Areia. Desde então, não nos separamos. Obrigado, cara, por tanta cumplicidade dentro e fora da UFPB, por tantas loucuras que a gente fez durante esses anos (só quem viveu sabe). Você é um presentão de Deus na minha vida, apesar de você não acreditar mais Nele. Amo tu, xuxu!

Sou grato a Deus também por ter me proporcionado entrar na residência universitária e, com isso, conhecer a minha melhor amiga: Thamisis Maia. Amiga, você estava e está nos momentos bons e ruins da minha vida. Quando eu estava no fundo do poço, você foi a única pessoa que me compreendeu e sempre me ajudou com todos os problemas que a vida me fez passar. Te amo muito e obrigado por ser minha parceira na vida acadêmica e pessoal!

Agradeço às minhas amigas do Ensino Médio, Evelyn Dutra e Hagny Sara, que apesar de nós termos seguido caminhos diferentes, nosso contato nunca se perdeu. Obrigado, meninas, por me ajudarem como pessoa durante e após o Ensino Médio,

quero levar nossa amizade para sempre! É aquele ditado: “do terceiro pra vida”, né?! Amo vocês!

À minha prima Joyce Eduarda, obrigado por me ajudar em momentos atípicos que passei durante a pandemia, sempre me dando os melhores conselhos possíveis (mesmo eu quase não seguindo nenhum). Sou grato a Deus por nossa amizade e por tantas resenhas que a gente já fez. Maria Joyce, você é um ser humano incrível, com luz própria! Te desejo tudo de bom em sua vida pessoal e profissional.

À minha tia Viviane Ribeiro, obrigado por sempre ficar ao meu lado, independentemente da situação, e tentar me proteger de tudo e de todos. A senhora é minha segunda mãe, sempre me protegendo inclusive da minha própria mãe (irônico, né?!) e me ajudando desde sempre. O que eu puder proporcionar para senhora, irei fazer!

À professora Ângela, muito obrigado por tantos ensinamentos que conseguiu me passar durante esses anos de graduação. A senhora é um ser de luz, por onde passa deixa seus ensinamentos da forma mais linda possível, com seu jeitinho meigo de mãe/professora. A senhora foi uma peça-chave para eu conseguir chegar aqui hoje, Dona Albino!

RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu devido à pandemia da COVID-19, sendo uma alternativa viável para conter a propagação do Coronavírus e dar prosseguimento às atividades educacionais iniciadas presencialmente em 2020. Antes da pandemia já existiam inúmeras barreiras para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no entanto, durante a pandemia, algumas dificuldades se agravaram. Sendo assim, a presente pesquisa questiona: ocorreu uma inclusão escolar durante o ERE para os alunos com TEA? Visando responder a essa pergunta, elegeu-se como objetivo geral descrever como ocorreu o processo de ERE para estudantes com TEA durante a pandemia de COVID-19. Para viabilizar a concretização do objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos: conhecer as dificuldades encontradas por docentes para ensinar estudantes com TEA durante o ERE; identificar as estratégias que docentes utilizaram para ensinar estudantes com TEA durante o ERE; e, por fim, refletir sobre as práticas de inclusão para alunos com TEA durante a pandemia de COVID-19. Para a escrita do texto recorreu-se à metáfora do jogo de quebra-cabeças como organizadora metodológica, por se entender que ao identificar e montar as peças do quebra-cabeça ter-se-ia como apresentar algumas questões envolvidas na complexa questão em estudo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa pode ser classificada como de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de revisão de literatura. Fez-se uma busca em artigos disponíveis na íntegra no Google Acadêmico, de autores brasileiros e em língua portuguesa, que tratassem de experiências educacionais realizadas durante o ERE, nos anos de 2020 e 2021. Para isso, utilizou-se as seguintes expressões de busca, de maneira associada: “ensino remoto” e “autismo”; “TEA” e “ensino remoto”, quando foram selecionados 29 artigos para a leitura. Na análise dos dados, utilizou-se as etapas de redução, exibição e conclusão, a partir das quais chegou-se às seguintes peças para o quebra-cabeças: Pandemia de Covid-19, Transtorno do Espectro Autista, Ensino Remoto Emergencial, Inclusão Escolar, Planejamento Educacional, Legislação Brasileira, Estratégias Pedagógicas e Dificuldades Estruturais. A partir do encaixe de tais peças, identificou-se possibilidades, limites e continuidades do ERE, a saber: 1. As restritas oportunidades oferecidas durante o ERE não favoreceram o desenvolvimento das capacidades de estudantes com TEA; 2. As condições domésticas e docentes dificultaram o envolvimento de estudantes com TEA nas atividades e a sustentação do vínculo escolar; 3. Mesmo diante de tantas dificuldades, foram os(as) professores(as) que fizeram a escola continuar durante a pandemia de COVID-19; 4. Apesar de alguns esforços feitos, pode-se avaliar que o ERE para estudantes com TEA não teve os resultados previstos. Assim, conclui-se que a maneira de incluir estudantes com TEA no ERE durante a pandemia de COVID-19 infelizmente foi desfavorável, já que não contemplou as necessidades apresentadas por essas pessoas e suas famílias.

Palavras-Chave: tea; ensino remoto emergencial; covid-19.

ABSTRACT

Emergency Remote Teaching (ERE) emerged due to the COVID-19 pandemic, being a viable alternative to contain the spread of the Coronavirus and continue the educational activities started in person in 2020. Before the pandemic, there were already numerous barriers to the school inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (TEA), however, during the pandemic, some difficulties worsened. Therefore, the present research questions: did a school inclusion occur during the ERE for students with ASD? To answer this question, the general objective was to describe how the ERE process for students with ASD occurred during the COVID-19 pandemic. To enable the achievement of the general objective, specific objectives were defined: to know the difficulties encountered by professors to teach students with ASD during the ERE; identify the strategies that teachers used to teach students with ASD during the ERE; and, finally, to reflect on inclusion practices for students with ASD during the COVID-19 pandemic. For the writing of the text, the metaphor of the puzzle game was used as a methodological organizer, as it was understood that by identifying and assembling the pieces of the puzzle, it would be possible to present some issues involved in the complex issue under study. From the methodological point of view, the research can be classified as qualitative, exploratory and literature review. A search was carried out in articles available in full on Google Scholar, by Brazilian authors and in Portuguese, dealing with educational experiences carried out during the ERE, in the years 2020 and 2021. For this, the following search expressions were used, in an associated way: "ensino remoto" and "autismo"; "TEA" and "ensino remoto", when 29 articles were selected for reading. In the data analysis, the stages of reduction, display and conclusion were used, from which the following pieces for the puzzle were arrived at: Covid-19 Pandemic, Autism Spectrum Disorder, Emergency Remote Teaching, School Inclusion, Educational Planning, Brazilian Legislation, Pedagogical Strategies and Structural Difficulties. From the fitting of such pieces, possibilities, limits and continuities of the ERE were identified, namely: 1. The restricted opportunities offered during the ERE did not favor the development of the abilities of students with ASD; 2. Domestic and teaching conditions made it difficult for students with ASD to get involved in activities and to sustain the school bond; 3. Even in the face of so many difficulties, it was the teachers who made the school continue during the COVID-19 pandemic; 4. Despite some efforts made, it can be seen that the ERE for students with ASD did not have the expected results. Thus, it is concluded that the way of including students with ASD in the ERE during the COVID-19 pandemic was unfortunately unfavorable, as it did not address the needs presented by these people and their families.

Keywords: asd; emergency remote teaching; covid-19.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fita que simboliza o autismo.....	16
Figura 2: Placa de alerta	18
Figura 3: Encaixe das peças do quebra-cabeça	31
Figura 4: Quebra-cabeça montado.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASD	<i>Autism Spectrum Disorder</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease 2019</i>
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 CONVITE AO JOGO.....	12
2 MANUAL DE INSTRUÇÕES	18
3 MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA	22
3.1 VISUALIZANDO AS PEÇAS DO JOGO	22
3.2 ENCAIXANDO AS PEÇAS	31
4 A IMAGEM QUE SE FORMOU.....	34
REFERÊNCIAS.....	37

1 CONVITE AO JOGO

O meu interesse pela temática de Transtorno do Espectro Autista (TEA) começou no início de 2017, quando soube que um primo recebeu esse diagnóstico. Ele foi o primeiro membro da família a nascer com TEA e eu fui o primeiro da família a ingressar no Ensino Superior numa universidade pública. Então, decidi conhecer mais sobre a temática e pesquisá-la em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já que se constituiu como questão importante em minha história de vida.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, enxerguei uma formação limitada quanto à área de Educação Especial. Assim que entrei no curso busquei projetos voltados para essa linha de pesquisa, mas não obtive êxito porque os professores que busquei disseram que não trabalhavam com TEA. Na matriz curricular existe uma única disciplina obrigatória, de 60 horas, que aborda a Educação Especial, e quando a cursei senti que os debates sobre o TEA eram rápidos, pois a disciplina abordava a Educação Especial de maneira geral.

A área da Educação Especial é muito ampla, assim como as possibilidades de estudo referentes ao TEA. Oliveira, Moreira e Britto (2022) afirmam que o TEA é compreendido como um transtorno de neurodesenvolvimento, que produz vários impactos na vida de uma pessoa, tais como na linguagem, no desenvolvimento cognitivo e na maneira de interagir socialmente. As estudiosas observam que esse tipo de transtorno é caracterizado por alguns déficits na comunicação social, acompanhado por comportamentos estereotipados repetitivos, interesses restritos e bastante insistência nos mesmos hábitos.

O que eu queria pesquisar? O que me causava indagações no cotidiano, que eu queira entender mais? Diante disso, surgiu a curiosidade: será que o TEA já teve outras definições?

Klin (2006) afirma que, em 1943, Leo Kanner conseguiu pela primeira vez descrever 11 casos que foram classificados como Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Em tais casos, existia uma incapacidade de se relacionar e socializar desde a infância. Kanner, em suas pesquisas, conseguiu observar algumas respostas incomuns ao ambiente, que incluíam gestos motores raros, certa insistência na

monotonia, além de aspectos que não eram usuais nas habilidades de comunicação entre pessoas, como por exemplo a inversão dos pronomes.

Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) nos contam que, em 1944, um médico austríaco chamado Hans Asperger criou a definição de Psicopatia Autística. Caracterizava-se por um transtorno bem severo de comunicação, apresentando dificuldades na fala, incoerência motora e alta incidência no sexo masculino. Asperger fez testes clínicos para chegar a essas conclusões, considerando aspectos familiares, físicos e desempenhos em testes de inteligência. Assim, criou a classificação Síndrome de Asperger.

Ambos os pesquisadores tiveram grande impacto na comunidade científica do mundo, porém em momentos diferentes. A quarta edição do Dicionário de Saúde Mental (DSM¹), da Associação Americana de Psiquiatria, informava que a diferença entre as classificações de Kanner e Asperger diferiam quanto à capacidade de cognição. No Autismo Infantil tal capacidade estava bastante prejudicada e na Síndrome de Asperger não teria um prejuízo tão significativo (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Entre os anos de 1950 e 1960, construiu-se uma hipótese sobre a natureza do autismo e sua etiologia. Nessa época, existia uma crença que a “mãe geladeira” era a causadora de crianças com autismo. Essa expressão era utilizada por alguns psicanalistas para designar as mães mais frias no relacionamento, mas tal ideia foi revista e abandonada, apesar de ainda hoje ser encontradas em partes da Europa e da América Latina (KLIN, 2006).

No momento atual, Leite, Farias e Saboia (2021) afirmam que o autismo irá apresentar várias combinações diferentes em sua genética, por isso está sendo chamado de TEA. No entanto, existem graus de autismo que podem ser classificados em 3 tipos, de acordo com a DSM-V. O nível 1, classificado como grau leve, tem a necessidade de pouco apoio; o nível 2, de grau moderado, tem a necessidade de um apoio substancial; e, por fim o nível 3, que é o grau severo, tem a necessidade de apoio muito substancial.

Outro fato importante – como Asperger percebeu em sua pesquisa, mas não conseguiu responder – diz respeito ao motivo do TEA ter maior incidência no sexo masculino. De cada 4 pessoas diagnosticadas, Correia e Rolfini (2021) demonstram

¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.*

que apenas 1 vai ser mulher. Sobre essa incidência uma pesquisa publicada na revista *Neuron* apontou que uma alteração em um único aminoácido do gene NLGN4 está associada à causa do autismo. Os autores analisaram os cromossomos em células do cérebro, fazendo uma comparação entre esses dois genes NLGN4 (um no cromossomo X e um no Y).

Até aquele momento sabia-se que os genes NLGN4-X e NLGN4-Y atuavam iguais em suas funções, para as transmissões de impulsos nervosos entre os neurônios. No entanto, através desse estudo foi descoberto que o NLGN4-Y tem um poder menor de se locomover até as células do cérebro e, quando ocorre essa falha, ele é incapacitado de fazer as sinapses entre os neurônios (CORREIA; ROLFINI, 2021).

Outro ponto que essa pesquisa traz é que a região entorno desse aminoácido do gene NLGN4-X vai ser sensível a algumas mutações. Nas mulheres, quando se tem uma mutação nesse gene, o outro irá compensar; mas, no masculino não tem compensação de gene porque NLGN4-Y não tem a mesma capacidade. Portanto, uma das hipóteses que se tem, até o momento, sobre a incidência do autismo nos homens diz respeito a esse gene não conseguir gerar um equilíbrio, quando ocorre uma mutação (CORREIA; ROLFINI, 2021).

Diferente do que muitas pessoas pensam, o TEA não necessariamente está relacionado com a deficiência intelectual (LAMB, 2017). No entanto, em nosso país, a Lei 12.764 de dezembro de 2012 – que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista –, em seu inciso 2º, define que a pessoa com TEA é considerada deficiente para os efeitos legais (BRANDL, 2019).

Uma pauta que é de extrema importância, e que tomou grande foco durante a pandemia de COVID-19, está ligada justamente a uma das áreas que a Biologia aborda: vacinas causam autismo? Até o presente momento não existem evidências científicas que comprovem tal hipótese, pois uma gama de estudos feitos em vários países comprova o contrário (KLIN, 2006).

Mas, o que dizer sobre o aumento de casos de TEA no Brasil, que levam alguns a crer na ideia de uma epidemia? Esse fato não significa dizer que a incidência geral do autismo esteja crescendo, mas sim que estão ocorrendo mais diagnósticos, dado o aumento do acesso a informações. Com esse aumento, mais estudantes

identificados com o TEA estão chegando às nossas escolas e universidades, gerando demandas de formação continuada e de serviços de atendimento especializado.

Como tem sido o atendimento educacional para essas pessoas? Que desafios e possibilidades têm sido identificados? Trazendo para o momento atual, como será que foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para tais estudantes, durante a pandemia de COVID-19?

Antes da pandemia já existiam inúmeras barreiras para a inclusão escolar de estudantes com TEA, como demonstram a história da Educação Especial e as estatísticas educacionais. Durante a pandemia, algumas dificuldades se agravaram, com a suspensão das aulas nas escolas e as dificuldades de conexão digital, dentre tantos outros fatores que poderia citar. Além dessas dificuldades estruturais, a condução política da pandemia também contribuiu para o adensamento da situação, uma vez que, sobretudo inicialmente, faltaram orientações vindas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação.

No Brasil, o ERE surgiu devido à pandemia que a COVID-19, sendo uma alternativa viável para conter a propagação do vírus e dar prosseguimento às atividades educacionais iniciados presencialmente. É uma proposta que se diferencia da Educação a Distância, embora possa recorrer aos mesmos recursos e tecnologias de comunicação e interação social (COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Leite, Farias e Saboia (2021) afirmam que o ERE apresentou um momento bem desafiador para todas as pessoas, pois foram pegas de surpresa e tiveram que mudar seu estilo de vida por um longo período. Esse novo contexto escancarou os desafios que já existiam na educação, principalmente em relação à inclusão de estudantes com TEA. As nossas casas se transformaram, dentro do possível, em ambientes escolares e as telas de aparelhos eletrônicos viraram a única maneira possível de termos alguma interação com professoras/es e colegas de turma.

Somente a partir do dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para orientar as escolas de Educação Básica e as instituições de Ensino Superior durante esse momento da pandemia. Os documentos trouxeram orientações e sugestões para os estados e municípios do país, enfatizando as recomendações para a Educação Especial. Informaram que as atividades pedagógicas não presenciais teriam que incluir estudantes com deficiência ou altas habilidades. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria envolver uma parceria entre docentes e profissionais especializados (BRASIL, 2020).

Sendo assim, nessa pesquisa questiono: ocorreu uma inclusão escolar durante o ERE para os alunos com TEA? Quais empecilhos para as práticas inclusivas foram vivenciadas? Visando responder a essas perguntas, elegi como objetivo geral descrever como ocorreu o processo de ERE para estudantes com TEA durante a pandemia de COVID-19. Para viabilizar a concretização do objetivo geral, defini como objetivos específicos: conhecer as dificuldades encontradas por docentes para ensinar estudantes com TEA durante o ERE; identificar as estratégias que docentes utilizaram para ensinar estudantes com TEA durante o ERE; e, por fim, refletir sobre as práticas de inclusão para alunos com TEA durante a pandemia de COVID-19.

A imagem de um quebra-cabeças colorido tem sido utilizada, pelos movimentos sociais organizados em torno do TEA, como o símbolo mais antigo que representa a comunidade até hoje, porém, a comunidade não se sente tão bem representada pelo fato de que um quebra-cabeças tem solução e no TEA existem apenas os tratamentos. Foi criada em 1963 pela *Austim Society* e popularizada pela *Austim Speaks* (BANDEIRA, 2021). Atualmente, é a fita constituída de peças coloridas de quebra-cabeça que tem sido mais utilizada para representar o mistério e a complexidade que a condição envolve.

Figura 1: Fita que simboliza o autismo



Fonte: DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS, 2022.

Sendo assim, decidi organizar a escrita do meu TCC utilizando a metáfora desse jogo como organizadora metodológica, por entender que ao identificar e montar as peças do quebra-cabeça terei como apresentar algumas questões envolvidas na complexa questão em estudo.

Por outro lado, fiz essa escolha porque o quebra-cabeça remete a minha infância, quando eu estudava no Ensino Fundamental e ficava tentando montar vários desses jogos durante o intervalo entre as aulas. Adorava montá-los, pois me mostravam que cada peça tinha seu lugar, podendo variar de tamanhos e formas a

dependem das imagens que formavam e da quantidade de peças envolvidas, como apontado por Cerisara (1992).

Sendo assim, além deste convite ao jogo no qual apresento minhas motivações para jogar e tento sensibilizar outras pessoas a jogarem comigo, meu quebra-cabeça é composto de mais três itens: o manual de instruções, as peças que o compõem e a imagem que deverá ser formada ao concluirmos o encaixe das peças.

Como todo jogo precisa de regras para acontecer e tais regras precisam ser de conhecimento de todas as pessoas interessadas, trago tais definições no item 2. Conhecidas as regras, é hora de iniciarmos a partida. Para isso, no item 3 apresento as peças que foram extraídas da imagem, fazendo um exercício de onde e como elas podem se encaixar para restituir a imagem original. Por fim, no item 4, confiro o encaixe das peças e reflito sobre as dificuldades e possibilidades que encontrei ao jogar e, com isso, formar a imagem pretendida.

Prontos(as) para conhecer as regras do jogo?

2 MANUAL DE INSTRUÇÕES

Figura 2: Placa de alerta



Fonte: OLARIA, 2016.

Começo este capítulo com um alerta, pois sei que, às vezes, costumamos desprezar os manuais de instruções. No entanto, realizar tal leitura será importante para conhecer um pouco mais sobre a história dos quebra-cabeças e entender como fiz a construção de meu jogo. Aqui detalharei as escolhas teórico-metodológicas que fiz durante a pesquisa, a partir das leituras realizadas e das conversas semanais que tive com componentes do Ateliê Experimental de Pesquisas Cartográficas em Ensino de Ciências, tanto nos encontros do grupo quanto fora deles.

Como nos conta Guaraldo (2012), o primeiro quebra-cabeça foi desenvolvido em 1760, por um cartógrafo inglês chamado John Spilsbury, com o intuito de ajudar crianças a aprenderem mais sobre Geografia. Ele colou madeiras finas por cima de mapas e, com a ajuda de um estilete, cortou os países em suas fronteiras, criando assim as peças do jogo. Com essa ferramenta didática, ele conseguiu ensinar às crianças enquanto elas se divertiam.

Essa forma de ensinar enquanto se brincava teve repercussões positivas naquela época e permanece até hoje. Por esse motivo, em 1820, as pessoas começaram a fazer quebra-cabeças utilizando pinturas e gravuras, tornando o jogo um atrativo para todas as idades. Isso aconteceu porque um quebra-cabeça é um jogo que tem como principal objetivo resolver um problema proposto, no qual o raciocínio lógico é bem mais importante que a agilidade e a força física (GUARALDO, 2012).

Foi nesse sentido que me atrevi a compor um quebra-cabeça sobre o ERE para pessoas com TEA, no intuito de que essa estratégia ajudasse a pensar sobre a

complexidade do tema de maneira leve, mas séria. Para compor suas peças, recorri à revisão de literatura enquanto técnica de produção de dados, uma vez que consiste na escolha de uma temática ampla para fazer uma delimitação e um esclarecimento, a partir das discussões com autores diferentes (GIL, 2008).

No caso da presente pesquisa, fiz uma busca em artigos que estivessem disponíveis na íntegra no Google Acadêmico, ou seja, que apresentassem resumo e texto completo. Como a pandemia de COVID-19 no Brasil teve seu surgimento e auge entre os anos de 2020 e 2021, defini tal biênio como recorte temporal, além de excluir as publicações que não fossem de autores brasileiros e em língua portuguesa ou que não tratassem de experiências educacionais realizadas durante o ERE.

Na primeira busca, utilizei as expressões “ensino remoto” e “autismo” de maneira associada, tendo encontrado 397 resultados. Destes, foram selecionados apenas 15 artigos que não eram repetição e se enquadravam nos critérios definidos, como exemplo: não serem, dissertações, resumos, etc. Já na segunda, foram utilizados as expressões de busca “TEA” e “ensino remoto”, também de maneira associada, quando obtive 406 resultados, dos quais selecionei apenas 14 artigos. Além disso, a aba de incluir citações não estava marcada. No total, trabalhei com a leitura e a análise de 29 artigos, conforme descrevo no quadro a seguir:

Quadro 1: Listagem dos artigos utilizados na pesquisa

Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)/ANO
1	Percepções e desafios do Ensino Remoto para alunos do espectro autista em tempos de pandemia no Curso de Ciências Biológicas.	MORAES, PEIXOTO, PERES, LIMA e BRAZ (2020).
2	Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do Ensino Remoto Emergencial.	SOUZA e DAINEZ (2020).
3	Ensino em tempos de pandemia: orientações para o processo de ensino inclusivo das crianças com autismo.	EVÊNCIO (2020).
4	Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado.	NUNES e DUTRA (2020).
5	Inteligência coletiva em uma comunidade virtual de aprendizagem no contexto pandêmico.	GOMES e NASCIMENTO (2020).
6	Educação <i>online</i> em tempos de pandemia: desafios e oportunidades para uma escola inclusiva.	LOUREIRO, RODRIGUES e MATTAR (2020).
7	Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a Educação Especial.	CONDE, CAMIZÃO e VICTOR (2020).

8	Educação Inclusiva em tempos de pandemia: algumas reflexões sobre o ensinar e o aprender.	RAASCH e CRISTOFOLETI (2020).
9	As (im)possibilidades do Ensino Remoto para o aluno com Transtorno do Espectro Autista.	BARROS e UHMANN (2020).
10	Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias.	CARVALHO <i>et al.</i> (2020).
11	Medicalização da Educação Especial: tensões na inclusão.	NACINOVIC e RODRIGUES (2020).
12	O processo de inclusão na Educação Infantil e a descolonização da formação docente.	ALVES, AVANZE e SILVA (2020).
13	Desafios na transição para o Ensino Remoto Presencial: uma revisão integrativa.	BATISTA, SADOYAMA e SADOYAMA (2020).
14	Trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil durante a pandemia.	QUEIROZ, UZÊDA BARBOSA (2020).
15	Formação continuada docente em EaD em tempos de pandemia: contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.	REDIG, VIMERCATI, OLIVEIRA, BARRETO, TRAVERSO e COELHO (2020).
16	Fonoaudiologia educativa e autismo: defasagens e perdas da modalidade de ensino a distância em meio à pandemia de COVID-19 (2020 a 2021).	LEITE, FARIAS e SABOIA (2021).
17	Material didático adaptado frente ao ensino remoto.	COSTA <i>et al.</i> (2021).
18	O ensino na pandemia: uma análise comparativa do Dispositivo Autista de Inclusão (DAI) como nova proposta para a família com criança com Transtorno do Espectro Autista.	SILVA <i>et al.</i> (2021).
19	O Ensino Remoto e os desafios impostos à Educação Inclusiva.	FERREIRA, SANTOS, SIMÕES e CARDOSO (2021).
20	Ensino inclusivo ou ensino insersivo? Um relato de experiência com o Ensino Remoto e o paradigma inclusão x inserção.	SILVA <i>et al.</i> (2021).
21	A experiência desafiadora do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior Remoto.	BOHRER e RODRIGUEZ (2021).
22	Aulas remotas para alunos com Transtorno do Espectro Autista na Pandemia Covid-19, proposto por uma secretaria municipal e com a ótica dos professores: um estudo descritivo-documental.	VIEIRA, NEGRÃO, SOUSA e BORBA-PINHEIRO (2021).
23	Trabalhando com estatística no Ensino Remoto com crianças da Educação Especial.	VERNINI, SILVA e CONT (2021).
24	Ensino Remoto para estudantes do público-alvo da Educação Especial nos institutos federais.	BUENO <i>et al.</i> (2021).
25	Inclusão escolar: pensando possibilidades através do cotidiano.	COURY e NASCIMENTO (2021).
26	Atuação dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de Ensino Remoto.	ADRIANO (2021).

27	Desafios pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): relatos de mães e professoras sobre o Ensino Remoto.	SILVA, SILVÉRIO e VIEIRA (2021).
28	A percepção dos professores sobre a inclusão no Ensino Remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo Coronavírus.	OLIVEIRA, OLIVEIRA e BARBOSA (2021).
29	O ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista durante a pandemia: um estudo de caso.	ALBUQUERQUE, AZEVEDO e BRANDÃO (2021).

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Desse modo, a minha pesquisa pode ser classificada como de abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (2005) tem o pesquisador como principal instrumento, apresenta dados predominantemente descritivos, coloca sua ênfase no processo (ao invés de no produto), tem foco no significado que as pessoas dão às coisas e à vida e, ainda, analisa os dados pelo processo indutivo. Sendo assim, ao construir o quebra-cabeças sobre o ERE para estudantes com TEA durante a pandemia de COVID-19, expus as questões que circularam em torno do tema, a partir do olhar de pesquisadores(as) sobre contextos e pessoas envolvidas, construindo as peças a partir do que a leitura dos artigos me sinalizava.

Quanto aos objetivos a serem atingidos, considero a pesquisa como do tipo exploratória, uma vez que tais estudos visam desenvolver, modificar e esclarecer ideias, considerando as hipóteses ou problemas que são pesquisáveis. De todos os modos de se fazer pesquisa esse é o que tem menor rigidez nos planejamentos, pois podem envolver um levantamento bibliográfico e/ou entrevistas não estruturadas para obter uma visão geral acerca de determinado fato (GIL, 2008).

Para a análise dos dados, utilizei as três etapas sugeridas por Gil (2008) para as pesquisas qualitativas, que são: a redução, a exibição e a conclusão. Na redução dos dados, que consiste em um processo de seletividade e depois em uma simplificação de dados, li os artigos na íntegra e fui identificando as informações que neles apareciam, organizando-as por tipo em uma planilha no Excel. Na exibição, etapa que diz respeito à maneira de organizar os dados selecionados a partir de semelhanças e diferenças, fui construindo as peças que compõem o quebra-cabeças. Na terceira e última etapa, que trata da conclusão ou verificação, apresento algumas conclusões, no sentido de começar a encaixar as peças do meu quebra-cabeça.

Entendidas as regras do jogo, vamos começar a jogar?

3 MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA

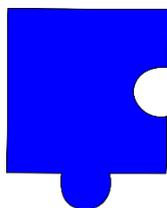
Como anunciei anteriormente, esta pesquisa apresenta um jogo de quebra-cabeça, que teve suas peças construídas a partir da leitura de artigos acadêmicos que tratam do ERE para crianças com TEA, publicados durante os anos de 2020 e 2021. Sendo assim, agora apresentarei e descreverei as peças construídas, na tentativa de montarmos um complexo jogo das práticas inclusivas durante a pandemia de COVID-19.

3.1 VISUALIZANDO AS PEÇAS DO JOGO

As peças disponíveis para montar o presente quebra-cabeça são:

p.a.n.d.e.m.i.a. d.e. c.o.v.i.d-19.
 t.r.a.n.s.t.o.r.n.o. d.o. e.s.p.e.c.t.r.o. a.u.t.i.s.t.a.
 e.n.s.i.n.o. r.e.m.o.t.o. e.m.e.r.g.e.n.c.i.a.l.
 i.n.c.l.u.s.ã.o. e.s.c.o.l.a.r.
 p.l.a.n.e.j.a.m.e.n.t.o. e.d.u.c.a.c.i.o.n.a.l.
 l.e.g.i.s.l.a.ç.ã.o. b.r.a.s.i.l.e.i.r.a.
 e.s.t.r.a.t.é.g.i.a.s. p.e.d.a.g.ó.g.i.c.a.s.
 d.i.f.i.c.u.l.d.a.d.e.s. e.s.t.r.u.t.u.r.a.i.s.

Espero que seja fácil entendê-las, para que consigamos jogar.



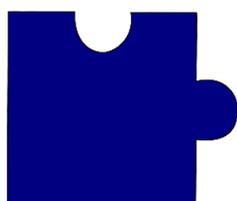
p.a.n.d.e.m.i.a. d.e. c.o.v.i.d-19.

O Coronavírus foi descoberto em Wuhan, província de Hubei (China). Esse vírus conseguiu se espalhar por todos os lugares do mundo, infectando milhões de pessoas e causando inúmeras mortes, gerando assim uma pandemia. A pandemia de COVID-19 foi declarada mundialmente em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde, impactando todas as áreas da sociedade de maneira radical. Os

desafios, que já não eram poucos na educação, sobretudo em relação à inclusão efetiva de estudantes público da Educação Especial, se tornaram ainda mais expressivos (SIMONE; SOUZA NETO; CARVALHO, 2021).

O SARS-CoV-2, vírus causador dessa pandemia, pode causar uma pneumonia, com sintomas que podem variar de leves a graves, tais como febre, tosse e falta de ar. Além disso, uma parcela das pessoas contaminadas são assintomáticas, ou seja, não apresentam sinais evidentes da doença. Por ser um vírus que afeta o sistema respiratório, sua principal forma de transmissão ocorre com grande eficácia através das gotículas de saliva, que saem dos espirros ou da tosse. Também pode haver contaminação ao levar as mãos aos olhos e à boca, se elas estiverem contaminadas pelo vírus (CIOTTI *et al.*, 2020).

Com o surgimento desse vírus, a principal maneira de tentar conter sua propagação foi o isolamento social e na educação se fez necessário a implementação de um modelo chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante desse cenário pandêmico os(as) professores(as) e estudantes, que estavam acostumados(as) com o ensino presencial, foram forçados/as a migrar de imediato para a virtualidade para dar continuidade à escolarização, o que gerou uma crise educacional mundial (GRZEBIELUKA; SILVEIRA; VIER 2021).



t.r.a.n.s.t.o.r.n.o. d.o. e.s.p.e.c.t.r.o. a.u.t.i.s.t.a.

Usar o termo “transtorno” para nomear o espectro autista leva à ideia de que uma pessoa irá ter comportamentos fora do padrão que a sociedade espera, tendo grande potencial para ser discriminador. Potencializa a ideia de que há um indivíduo “anormal” e outro “normal”, um “certo” e outro “errado” em um ambiente que está dentro dos padrões (MORAES *et al.*, 2020).

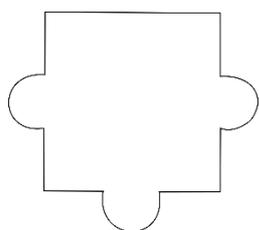
Os autores Castro *et al.* (2020) nos dizem que o TEA é caracterizado por alguns déficits que são persistentes, tanto na interação quanto na comunicação. Além disso, as pessoas com tal diagnóstico apresentam padrões repetitivos em interesses ou atividades. Não existem pessoas iguais dentro dessa comunidade, então cada uma

vai ter um modo peculiar de ser. Dependendo da idade e do nível de TEA, o acompanhamento por profissionais da saúde é indicado semanalmente, com o objetivo de ter resultados melhores.

Castro *et al.* (2020) também relatam que ainda não é possível ter a dimensão dos prejuízos, a médio ou longo prazo, para as pessoas com TEA que não tiveram acesso à intervenção de profissionais capacitados durante a pandemia. A ausência ou a inconstância no atendimento produz vários efeitos negativos nos comportamentos e na comunicação dessas pessoas.

Baseando-se na literatura disponível, Evêncio (2020) nos diz que o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento bastante estudada na área da saúde e no campo educacional. Porém, ainda existem lacunas de conhecimento sobre a temática, sendo necessário mais pesquisas para entender os diferentes níveis de funcionamento e suas manifestações.

Em sua pesquisa, Neves *et al.* (2021) reforçam a ideia de que o TEA não é considerado uma doença, portanto, não existe uma cura. Entretanto, se torna imprescindível que se faça as terapias que são garantidas pelo SUS, que oferta atendimento gratuito por meio de equipe multidisciplinar de profissionais, visando o cuidado psicossocial, a melhoria na maneira de se comunicar e na autonomia.



e.n.s.i.n.o. r.e.m.o.t.o. e.m.e.r.g.e.n.c.i.a.l.

Em sua pesquisa, Moraes *et al.* (2020) afirmam que durante a pandemia os/as professores/as tiveram que manter as atividades e a atenção para todos/as os/as estudantes, tentando não excluir nenhum, seja por fator socioeconômico, físico ou mental. Nesse sentido, a utilização da tecnologia tornou possível a orientação do processo de ensino-aprendizagem de maneira virtual.

Souza e Dainez (2020) relatam que o ERE foi uma estratégia para conseguir manter o ano letivo nas instituições de ensino. No entanto, é necessário olhar essa estratégia e suas condições, pois o Brasil é um país com desigualdades sociais e esse modelo de ensino não está ao alcance de todas as pessoas. Sem algumas políticas

públicas básicas, os vínculos da criança com o espaço escolar e com o conhecimento podem ficar comprometidos.

Loureiro-Rodrigues e Mattar (2020) acentuam que já existiam barreiras para a inclusão digital no Brasil e a pandemia agravou ainda mais essa problemática. As barreiras tecnológicas afetaram e continuam afetando as famílias mais pobres do país, pois existem várias famílias com um elevado grau de impossibilidade digital. Muitas não possuem internet e equipamentos informáticos em suas residências ou até podem existir e serem insuficientes para que as crianças tenham acesso básico ao ERE.

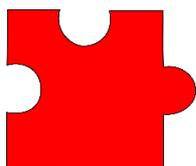
Em seus estudos, Evêncio (2020) diz que as ações pedagógicas emergenciais foram utilizadas para cumprir os conteúdos que tinham sido listados para o ensino presencial. Tal fato levou gestores(as) e professores(as) de instituições educacionais a buscarem soluções digitais, devido a essa inédita interdição do local físico. Mesmo assim, gerou a exclusão de uma parcela de estudantes nesse momento atípico, por fatores sociais, físicos, mentais etc.

Nunes e Dutra (2020) abordam o modelo de ERE como um formato de escolarização, mediado por tecnologia, para manter o distanciamento social de docentes e estudantes. Ademais, esse tipo de ensino parece um pouco com a modalidade de Educação a Distância (EaD), pelo fato de ambos utilizarem a tecnologia. Todavia, o ERE foi uma alternativa de cunho emergencial para dar continuidade ao modelo de ensino presencial.

Batista-Sadoyama e Sadoyama (2020) também relatam que é importante destacar que o ERE é diferente da EaD, pois esta modalidade está preparada com diferentes plataformas pedagógicas, além de conteúdos e atividades por meio de diferentes tipos de mídia. Além disso, a EaD é totalmente planejada para ser ofertada e realizada permanentemente a distância (*on-line*), diferentemente do ERE que é temporário e circunstancial.

Conde-Camizão e Victor (2020) alertam que, como surgiu de maneira inesperada, as consequências do ERE foram muito desafiadoras. Nesse contexto, toda a sociedade foi afetada pois houve um aumento na evasão escolar. No caso de estudantes com TEA, não tinham acompanhamento de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou tinham dificuldades em se concentrar nas aulas remotas. Sendo assim, alegavam a seus pais que não estavam conseguindo acompanhar as aulas, o que dificultou a continuidade dos estudos.

Nacinovic e Rodrigues (2020) constataram que durante a pandemia docentes focavam suas aulas remotas na execução de tarefas escolares, basicamente na entrega e no recebimento de materiais impressos para os estudantes com TEA. Segundo esses autores, a preocupação dos(as) familiares girava em torno do medo de retrocesso na aprendizagem, do possível atraso escolar e da perda de tempo com essas tarefas, pois não estavam achando-as produtivas para seus(as) filhos(as).



i.n.c.l.u.s.ã.o. e.s.c.o.l.a.r.

Segundo Barros e Uhamann (2020), a inclusão de estudantes com TEA nas escolas tornou-se um recorrente debate. Esse é um direito assegurado pela Lei 13.146/15, que garante o acesso, a permanência e o desenvolvimento das crianças na escola, além de profissionais que estão voltados para uma educação inclusiva.

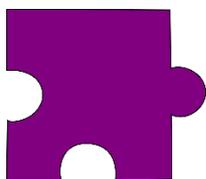
Souza e Dainez (2020) afirmam que as tecnologias já serviam como ferramentas para as práticas pedagógicas mesmo antes da pandemia. Porém, existe um mito de que apenas ter diretrizes políticas acerca dessas tecnologias já seria o bastante para dar conta da educação das pessoas com deficiência. Os autores nos dizem que com a pandemia ocorreu certo desamparo dos(as) profissionais da educação, em relação à formação continuada, sobretudo quanto ao ERE e ao uso de tecnologias digitais para ensinar.

A respeito da legislação, Gomes e Nascimento (2020) abordam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fez com que estudantes com o TEA, deficiência ou altas habilidades fossem incluídos na rede regular de ensino, recebendo o AEE. Porém, os resultados da pesquisa realizada por Neves *et al.* (2021) mostraram que mais de 43% dos alunos com TEA não se beneficiaram do AEE durante o ERE.

Diante desse cenário da pandemia de COVID-19, surgiu uma nova proposta em relação à política de Educação Especial no Brasil. Trata-se do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que diz respeito a uma Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Tal política foi considerada um retrocesso histórico e do ponto de vista dos direitos conquistados, pois responsabiliza as famílias quanto à

escolha dos serviços e recursos que vão ser priorizados, enfraquecendo ações e investimentos para a inclusão no ensino regular ao retornar com a ideia de escolas especializadas (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020).

Ainda sobre o AEE, Raasch-Cristofoleti (2020) relatam que durante o ERE docentes da sala de aula comum encaminhavam os conteúdos a serem ministrados para que docentes do AEE fizessem as adaptações para o público da Educação Especial. Em seguida, tais conteúdos eram devolvidos para os(as) docentes da sala de aula comum e enviados por *e-mail* ou *WhatsApp* para estudantes com deficiência e suas famílias.



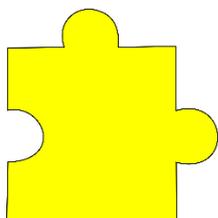
p.l.a.n.e.j.a.m.e.n.t.o. e.d.u.c.a.c.i.o.n.a.l.

O planejamento é uma atividade necessária e que está presente na sociedade, pois traz elementos que ajudam na reflexão e na solução de determinados problemas, além de permitir que atinjamos objetivos traçados. Partindo para o contexto educacional se considera o planejamento escolar como uma atividade da docência e da gestão, que engloba ações para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem (BUENO *et al.*, 2021).

Existem alguns tipos de planejamento educacional e um deles é o da operacionalização e especificação do plano curricular, que irá estabelecer os objetivos que se pretende alcançar. Diante disso, o planejamento para estudantes público da Educação Especial tem a necessidade de momentos em conjunto entre docentes do ensino regular e especial. No entanto, durante a pandemia de COVID-19, por ter sido algo inesperado e as aulas serem transferidas de modo emergencial para o ensino remoto, além do pouco tempo e de recursos mínimos para a aprendizagem, as aulas não foram oferecidas e/ou planejadas como deveriam (BUENO *et al.*, 2021).

Simone, Souza Neto e Carvalho (2021) defendem uma proposta de trabalho que seja pautada entre todos(as) os(as) profissionais da educação, visando avanços no processo de ensino e aprendizagem. Com essa parceria profissional, docentes da sala de aula comum e do AEE irão dividir as responsabilidades de fazer planejamentos de aula, ensinar e avaliar a todos(as), desenvolvendo procedimentos de ensino para

grupos heterogêneos. No ERE, a principal plataforma para isso foi o *Google Meet*, onde puderam se reunir a fim de debater e criar materiais pedagógicos adaptados, que contemplassem as necessidades específicas dos(as) estudantes (SIMONE; SOUZA NETO; CARVALHO, 2021).



l.e.g.i.s.l.a.ç.ã.o. b.r.a.s.i.l.e.i.r.a.

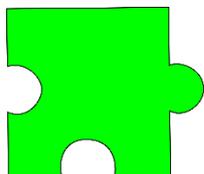
Silva *et al.* (2021) observam que a Constituição Federal garante a igualdade de todas as pessoas, independente de sexo, cor, religião ou condição social. Além disso, destacam o respeito ao diferente e à diversidade, bem como o direito à cultura e à inclusão, como atesta o artigo 215. A educação é vista como dever do Estado, obrigatória e gratuita para todas as pessoas, inclusive para quem não teve acesso na idade própria.

Grzebieluka, Silveira e Vier (2021) lembram que, segundo o artigo 205 da Constituição Federal, a educação deve ser orientada em sentido pleno do desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo que se refere à Educação Especial, em seu artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos/às estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação métodos, recursos, currículos organizados especificamente para atender às necessidades desse público (BOHRER. RODRIGUEZ, 2021).

A inclusão escolar em nosso país, apesar de orientada por essas leis, ainda é um desafio para as instituições de ensino. Existem situações como: falta de recursos específicos, superlotação das salas de aula, falta de intérpretes de Libras para estudantes com surdez etc., que permitam o atendimento adequado das demandas de estudantes público da Educação Especial (COSTA *et al.*, 2021).

Assim, quando falamos de inclusão escolar, tratamos de um direito de todas as pessoas, como está na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todavia, o que se percebe ainda dentro das salas de aulas é uma inserção travestida de inclusão, pois não são garantidas as condições para que tal processo se

efetive. No período de ERE essa situação ficou em evidência, pois nas turmas que tinham estudantes com TEA os/as docentes não fizeram adaptações das atividades, como era esperado (SILVA *et al.*, 2021).



e.s.t.r.a.t.é.g.i.a.s. p.e.d.a.g.ó.g.i.c.a.s.

Com as atividades presenciais suspensas foram necessárias estratégias para a implementação do ERE para estudantes com TEA, sendo indispensável o acompanhamento de profissionais da saúde via remota. Dentre essas estratégias, podemos citar a organização do ambiente para estudos, o manejo dos reforçadores de aprendizagem e a construção de uma rotina que auxiliasse os(a) estudantes(as) com TEA em seus estudos (MORAES *et al.*, 2020).

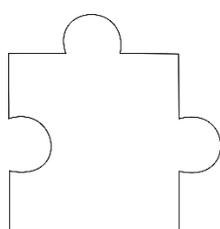
A organização do ambiente físico é de suma importância para aprendizagem de estudantes com TEA, afinal, esse local deve conter características que facilitem a condução das atividades. O papel docente no contexto de distanciamento social é o de orientar os(as) estudantes na organização de seus materiais, a partir dos itens de preferência destes, que serão fundamentais para mantê-los(as) envolvidos(as) nas atividades propostas (MORAES *et al.*, 2020).

Na pesquisa realizada por Souza e Dainez (2020) foi identificado que, durante o período de isolamento social, as escolas adotaram estratégias para manter contato assíncrono – ou seja, não simultâneo – com estudantes com TEA. As atividades eram distribuídas de segunda a sexta-feira, via plataforma digital, para que as famílias as realizassem com seus(as) filhos(as). Além disso, eram feitas algumas postagens de videoaulas explicando os conteúdos. Caso surgisse alguma dúvida sobre o material ou encontrasse alguma dificuldade, as famílias poderiam entrar em contato com os(as) professores(as) pelo aplicativo *WhatsApp* (SOUZA; DAINEZ, 2020). Por isso, Raasch e Cristofoleti (2020) afirmam que os recursos digitais utilizados durante o ano de 2020 foram principalmente o *WhatsApp* e o *e-mail*.

Carvalho *et al.* (2020) dizem que durante esse momento de adaptação do modelo presencial para o remoto muitos(as) estudantes ficaram sem as aulas síncronas. As escolas começaram a pensar em maneiras de trabalhar as atividades

remotamente, como elaborar vídeos aulas, preparar materiais digitais, fazer *web* conferências e enviar atividades, com o objetivo de tentar diminuir a defasagem curricular e manter certa aproximação com os(as) estudantes.

Queiroz-Uzêda e Barbosa (2020) comentam sobre as diversas estratégias que foram utilizadas nesse modelo de ensino. Como exemplo, citam: histórias infantis, atividades artísticas, brincadeiras de faz de conta com objetos disponíveis nas residências, vídeos etc. O envio dessas atividades era feito através de diversas plataformas, como *WhatsApp*, *YouTube*, *Facebook* e *Google Sala de Aula*.



d.i.f.i.c.u.l.d.a.d.e.s. e.s.t.r.u.t.u.r.a.i.s.

Raasch e Cristofoleti (2020) ressaltam que existem estudantes com ausência e/ou péssima qualidade de internet por todo o país, bem como sem o auxílio de algum acompanhamento familiar. Isso fez com que alguns/algumas estudantes, com e sem deficiência, não fossem alcançados pelas atividades remotas, tendo como consequência um atraso no processo de ensino durante a pandemia e o aumento das desigualdades sociais.

Souza e Dainez (2020) descrevem que cerca de 37 milhões de estudantes de 9 a 17 anos não possuem acesso à internet no Brasil. Acrescentam que outros fatores também afetam o ERE, como as condições não adequadas de moradia, além da existência de alguns fatores psicopedagógicos. Chamam a atenção para o sofrimento de estudantes com TEA, que não sabem lidar com o ERE, sentem falta das escolas e ainda têm que lidar com as suas famílias sendo tutoras do ensino.

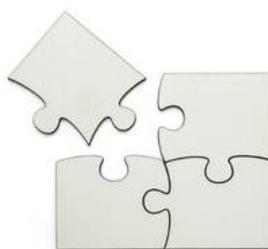
Gomes e Nascimento (2020) relatam que nesse momento pandêmico é necessário ministrar os conteúdos de maneira atrativa, pois as restritas interações sociais e o isolamento dentro de casa podem provocar ainda mais tensões e angústias nos(as) estudantes com TEA. Sendo assim, os encontros virtuais podem ser potentes não apenas para a aprendizagem de conteúdos pedagógicos que estão no currículo escolar, mas também para promover um ambiente onde se compartilhe os anseios do dia a dia e os desafios do ERE durante a pandemia.

A pesquisa realizada por Carvalho *et al.* (2020) apresenta depoimentos de mães sobre as dificuldades encontradas no ERE durante o ano de 2020. Elas denunciam que as aulas remotas deveriam ser adaptadas às necessidades dos(as) seus/suas filhos(as), que em casa não conseguem que estes(as) se concentrem nas atividades e que faltam atividades lúdicas no ERE. Diante dessas declarações, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas no ERE, com foco em uma possível mudança de postura pedagógica para suprir as necessidades de estudantes com TEA.

Barros e Uhamann (2020) e Carvalho *et al.* (2020) relatam sobre como o ensino para estudantes com deficiência ou altas habilidades/superdotação enfrentou dificuldades de se concretizar durante o ano pandêmico de 2020. A sobrecarga de atribuições que as mães tiveram que lidar – entre estarem preparadas para esse novo cenário social, atenderem a seus/suas filhos(as), realizarem os afazeres domésticos e lidarem com suas carreiras – aumentou muito e, com isso, interferiu no acompanhamento das atividades escolares das crianças público da Educação Especial.

3.2 ENCAIXANDO AS PEÇAS

Figura 3: Encaixe das peças do quebra-cabeça



Fonte: SOCD, 2018.

Tendo apresentado as peças que compõem o quebra-cabeça do ERE para estudantes com TEA durante a pandemia de COVID-19 é necessário que comecemos a encaixá-las. Tal ação nos permite identificar como esse modelo de ensino não foi inclusivo, sobretudo nos contextos menos favorecidos economicamente, apesar das tentativas de sustentação da escolaridade. Se a inclusão escolar já apresentava inúmeros desafios no ensino presencial, tais dificuldades aumentaram no ERE.

Como mostraram os(as) autores(as) dos artigos pesquisados, o ERE teve maior alcance durante os dois anos iniciais da pandemia de COVID-19, o que não significa dizer que tenha sido favorável para estudantes com TEA. Muitos(as) deles(as) estavam acostumados a irem para as suas escolas de maneira presencial e essa mudança drástica, repentina e emergencial acabou desorganizando-os(as) emocionalmente e, com isso, desmotivando-os(as) a entrarem em salas de aula virtuais.

Além da recusa em acessar ou de permanecer conectado às salas de aula virtuais, a falta de equipamentos eletrônicos ou a insuficiência destes, a impossibilidade de contratação de pacotes de internet ou a precária qualidade da conexão, a inexistência de espaços de estudo adequados nas residências e a dificuldade de mediação das atividades pelas famílias foram outros elementos que interferiram no sucesso de práticas inclusivas.

Como consequência de tal cenário, o distanciamento social também impôs um distanciamento pedagógico, pois alguns/algumas estudantes e professores(as) estavam atrás de telas de aparelhos eletrônicos e outros(as) a única maneira de manter algum vínculo com a escola era através do recebimento e da entrega de materiais impressos, quinzenal ou mensalmente. Considerando as dificuldades relacionais presentes no TEA, essa realidade contribuiu para o enfraquecimento ou a quebra dos vínculos que estavam se constituindo entre escola, estudantes e professores(as).

Por nosso país ser plural – tanto em cultura quando em contextos geográficos, econômicos e sociais – esse modelo de ensino único não conseguiu alcançar a todas as pessoas, sobretudo àquelas que costumeiramente foram excluídas dos processos formais de educação. Antes da pandemia já existiam inúmeras barreiras para a inclusão de estudantes com TEA nas salas de aulas regulares, como por exemplo a falta de estrutura física, de recursos didáticos e de formação docente especializada. Mas essas dificuldades foram ampliadas e reformadas durante o ERE, que incluiu alguns – os que tinham as condições necessárias de participar – e excluiu a muitos – os que, de alguma forma assim já estavam sobrecarregando de alguma maneira as famílias.

Os(as) professores(as) – além dos(as) profissionais da saúde – também estiveram na linha de frente da pandemia de COVID-19. Mesmo assim, não ganharam o reconhecimento devido pela sociedade e pela imprensa oficial, apesar da circulação

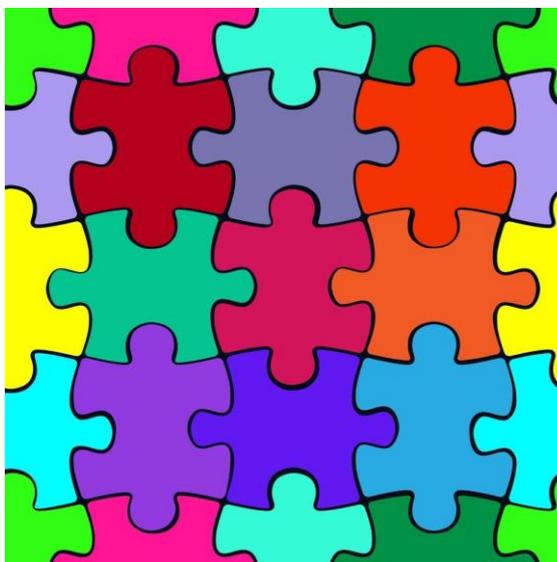
de áudios e/ou memes em grupos de *WhatsApp*, que faziam referência à importância do trabalho destes(as).

Foram profissionais que se esforçaram-se exaustivamente para promover um ERE inclusivo para todos(as) os(as) estudantes, deparando-se com inúmeras dificuldades. Nem sempre conseguiram resolvê-las ou as resolviam a partir de esforços pessoais, já que muitas vezes a contrapartida institucional não chegava. Quando as condições de ensino pareciam se estabilizar, chegou o momento de caminhar para o ensino híbrido, uma vez que parte da sociedade clamava pela retomada do ensino presencial.

Neste momento, o mundo está diante do “novo normal” e do “pós-pandemia”, com todas as contradições e impasses que tais termos e práticas carregam, mas isso é discussão para uma outra pesquisa. Sendo assim, a seguir o trabalho também caminha para a sua finalização, quando apreciaremos a imagem formada pela complexidade do quebra-cabeça que proposto, em suas possibilidades, limites e continuidades.

4 A IMAGEM QUE SE FORMOU

Figura 4: Quebra-cabeça montado



Fonte: VECTEEZI, 2022.

Quando tive a ideia de construir este quebra-cabeça, perguntava-me se tinha ocorrido uma inclusão escolar para os alunos com TEA durante o ERE. Assim, fui construindo as peças do jogo, com o objetivo de descrever como ocorreram as práticas pedagógicas direcionadas a esse público, no intuito de conhecer as dificuldades encontradas, identificar as estratégias utilizadas e refletir sobre as práticas de inclusão construídas. Ao convidá-los(as) para jogar comigo, fomos encaixando as peças e observando a imagem que se formava,

Após montar o quebra-cabeças chegou a hora de apreciá-lo. Debruçando-nos sobre a imagem que se formou, conseguimos identificar as possibilidades, os limites e as continuidades, tanto desta quanto do jogo, as quais passamos a pontuar a partir de agora:

1. Sabemos que estudantes com TEA, embora diferentes entre si, costumam apresentar dificuldades de se socializar e de se comunicar. As restritas oportunidades oferecidas durante o ERE – como as aulas remotas e os materiais impressos – não favoreceram o desenvolvimento de tais capacidades;

2. A ausência de condições familiares, ambientais e socioeconômicas adequadas dificultaram o envolvimento de estudantes com TEA nas atividades e a sustentação do vínculo escolar. A sobrecarga de tarefas, as condições precárias de trabalho, as lacunas na formação profissional e a ausência de comunicação entre professores(as) da sala de aula regular e do AEE também interferiram na efetivação das estratégias pedagógicas planejadas durante o ERE;
3. Mesmo diante de tantas dificuldades, foram os(as) professores(as) que fizeram a escola continuar potencializando aos recursos intelectuais, estruturais e financeiros de que dispunham. As orientações e os recursos financeiros só chegaram às instituições meses depois de migradas as atividades para o ERE, quando as escolas já tinham se organizado. Se não fosse por esse esforço provavelmente teria sido oferecido menos ainda, talvez nada, aos(as) estudantes com TEA na pandemia;
4. Apesar de alguns esforços feitos, podemos avaliar que o ERE para estudantes com TEA não teve os resultados previstos, tanto pelas políticas públicas anteriores à pandemia de COVID-19 quanto pelas políticas emergenciais. Tal fato contribuiu para o aumento da exclusão educacional e das desigualdades sociais, assim como comprometeu as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de tais estudantes.

Compreendo que, desde a invenção dos antibióticos e vacinas, não esperávamos encarar uma nova pandemia, por isso todos(as) nós fomos pegos de surpresa e despreparados(as). Além de nós sentirmos inseguros com a novidade que era/é o ERE – que trouxe consigo modos de estudar e trabalhar virtualmente, através de aparelhos conectados pela internet – o isolamento e a solidão nos deixaram tristes, desesperançosos e adoecidos. Tais fatores interferiram diretamente nas condições e possibilidades de práticas pedagógicas, agravando os conhecidos problemas educacionais existentes, dentre eles o desafio de incluir estudantes com TEA no ensino regular.

A maneira de incluir estudantes com TEA no ERE durante a pandemia de COVID-19 infelizmente foi desfavorável, já que não contemplou as necessidades apresentadas por essas pessoas e suas famílias. Reforçou o estigma e o preconceito enfrentado por esse público e perpetuou as condições precárias com as quais a

inclusão vem acontecendo no Brasil, ferindo os princípios de igualdade e equidade tão caros aos textos legais.

Fazer tal avaliação é importante para que evitemos a romantização do ERE. Afirmar que “docentes se reinventaram na pandemia” é reduzir a complexidade da questão e desconsiderar as condições precárias às quais essa categoria profissional foi submetida. Jornadas exaustivas de trabalho, tarefas presenciais e remotas no retorno do distanciamento social, despesas com compra de equipamentos e melhoria de pacotes de internet, sem falar nas tantas mortes e outros prejuízos físicos e emocionais, bem como na rotina doméstica das mulheres.

Enquanto estudante universitário também fui impactado por esses motivos, que me trouxeram consequências emocionais e acadêmicas. Em relação à construção desse TCC, tive que lidar com a ansiedade e a autocobrança, que me levavam a não conseguir entregar os capítulos do trabalho no prazo combinado e com a qualidade esperada. Nessa jornada, contar com o apoio e as sugestões de um grupo de pesquisa me ajudou a retomar o foco e, com isso, finalizar a pesquisa.

De início, a ideia era fazer uma cartografia, acompanhando os estudos que vêm acontecendo desde o início da pandemia no Ateliê. Porém, os fatores pessoais anteriormente descritos tornaram o projeto inviável. Sendo assim, o projeto inicial foi redimensionado e dessa forma definimos a revisão bibliográfica como estratégia possível. Mas, como não queria fazer um trabalho convencional, cheguei à proposta de construir um quebra-cabeças.

Observar o que e como os(as) autores(as) relataram em suas pesquisas acerca de estudantes com TEA foi interessante, pois consegui entender um pouco mais sobre as vivências que esse público tem – durante, mas não somente no ERE – e os desafios que devo encontrar futuramente em sala de aula. Ajudou-me a entender os fatores envolvidos para que um processo de ensino seja considerado inclusivo para todos(as) os(as) estudantes, confirmar as lacunas formativas que tenho e planejar como poderei resolvê-las.

Por fim, depois de tecer todas essas considerações, deixo duas indagações que surgiram enquanto eu realizava a pesquisa: 1. Quais as condições do ERE durante a pandemia de COVID-19 para estudantes com TEA? 2. Que medidas poderiam ser tomadas agora para que houvesse uma inclusão escolar efetiva para esses/as alunos/as? Que novas pesquisas possam dar conta dessas e de tantas outras questões.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. Atuação dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto. *In: Simpósio Internacional de Educação e Comunicação – SIMEDUC*, (10), 2021, [s.l.]. **Anais...** [s.l.] n.10, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14786>. Acesso: 23 jun. 2022.

ALBUQUERQUE, Rosângela Maria; AZEVEDO, Italândia Ferreira de; BRANDÃO, Jorge Carvalho. O ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista durante a pandemia: um estudo de caso. *Indagatio didactica*, [s.l.], v. 13, n. 3, 2021. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/25548>. Acesso: 02 mai. 2022.

ALVES, André Luciano; AVANZE, Andréa da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira. O processo de inclusão na educação infantil e a descolonização da formação docente. *Faccat*, Taquara, v. 1, n. 2, p. 53-73. 2020. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/1915>. Acesso: 23 jun. 2022.

BANDEIRA, Gabriela. **Símbolo do autismo**: saiba quais são e os seus significados. São Paulo, 18 ago. 2021. Blog: *genial care*. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/simbolos-do-autismo/>. Acesso: 12 jan. 2022.

BARROS, Ludmila da Cruz; UHMANN, Silvana. As (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista. *In: Seminário de Educação Especial - Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, VI e XVII., 2020, Vitória-ES. Anais...* Vitória-ES: *Open Journal Systems*. 30 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34352>. Acesso: 12 abr. 2022.

BATISTA, Adriana Santos; SADAYAMA, Adriana dos Santos Prado; SADAYAMA, Geraldo. Desafios na transição para o ensino remoto presencial: uma revisão integrativa. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, v. 24, n. 3, p. 21-39, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/34669>. Acesso: 12 abr. 2022.

BOHRER, Mírian Pereira; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morrem Cossio. A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto. *REVISTALEPH*, Rio de Janeiro, n. 37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/51521>. Acesso: 02 mai. 2022.

BRANDL, Sandra. **O autismo é considerado uma deficiência intelectual?** São Paulo, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/forum/o-autismo-e-considerado-uma-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 7

jul. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso: 24 abr. 2022.

BUENO, Melina Brandt; LEITE, Graciliana Garcia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Scielo preprints**, São Paulo, DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2152. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2152>. Acesso: 2 mai. 2022.

CARVALHO, Carla Beatriz; MARTINS, Fernanda Adorno; MAISSIAT, Jaqueline; BARBOSA, Jhocasta de Castro; REIS, Tamires Elaine Barbosa. Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.10, p. 74345-74355, 2 out. 2020. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17636/14315>. Acesso: 12 abr. 2022.

CASTRO, Ravi Moreira Lima de; COSTA, Malena Russelakis Carneiro; SILVA, Álvaro Júnior Melo e; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de; BARROS, Romariz da Silva. Vídeos para instrução remota de cuidadores de crianças com desenvolvimento atípico durante a pandemia de COVID-19. **REBAC- Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [s.l.], v.16, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/9609>. Acesso: 12 abr. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. EDUCAÇÃO INFANTIL: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? **Perspectiva**, Florianópolis, v.10, n.17, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9145>. Acesso: 12 abr. 2022.

CIOTTI, Marco; CICCOSZI, Massimo; TERRINONI, Alessandro; JIANG, Wen-Can; WANG, Cheng-Bin; BERNARDINI, Sergio. A pandemia de Covid-19. **Revisões Críticas em Ciências de Laboratório Clínico**, v. 57, n. 6, p. 365-388, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32645276/>. Acesso: 02 mai. 2022.

CONDE, Patrícia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, Belém-Pará, v. 14, n. 30, p. 1-16, 09 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso: 12 abr. 2022.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Psychiatry**, Curitiba, v. 7, n. 7, 05 jul. 2021. Disponível em: [https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355#:~:text=\(2021\)%20%3E%20Coqueiro-,A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20\(EAD\)%20e%20o%20ensino%20remoto%20emergencial,times%20of%20Pandemic%20Covid%2019](https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32355#:~:text=(2021)%20%3E%20Coqueiro-,A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20(EAD)%20e%20o%20ensino%20remoto%20emergencial,times%20of%20Pandemic%20Covid%2019). Acesso: 12 abr. 2022.

CORREIA, Flavia; ROLFINI, Fabiana. **Autismo: por que a taxa de diagnóstico masculina é maior que a feminina?** [s. l.], 02 abr. 2021. Disponível em:

<https://olhardigital.com.br/2021/04/02/medicina-e-saude/autismo-por-que-a-taxa-de-diagnostico-masculina-e-maior-que-a-feminina/>. Acesso: 12 abr. 2022.

COSTA, Albina Santos; FERREIRA, Luiz Fernando; SIMÕES, Camila; CARDOSO, Daniela. O ensino remoto e os desafios impostos à educação inclusiva: um relato de caso. *In: Educação em foco*, 2021, Minas Gerais. **Anais...Minas Gerais**, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/18>. Acesso: 02 mai. 2022.

COURY, Layla Mariana Sucini; NASCIMENTO, Ingrid Carla Aldecéia Oliveira do; Inclusão escolar: pensando possibilidades através do cotidiano. *In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., 2021, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora*, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/80106>. Acesso: 23 jun. 2022.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso: 23 jun. 2022.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura. Ensino em tempos de pandemia: orientações para o processo de ensino inclusivo das crianças com autismo. *In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., 2020, Maceió-Al. Anais de evento... Maceió-Al: Realize Editora*, 4 nov. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID6542_30092020075511.pdf. Acesso: 12 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Kelly Aparecida; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Inteligência coletiva em uma comunidade virtual de aprendizagem no contexto de pandêmico. **Revista-Journal Interações**, [s.l.], v.16, n. 54, p. 68-93, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21095>. Acesso: 12 abr. 2022.

GRZEBIELUKA, Douglas; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; VIER, Rejane Fernandes da Silva. Educação Especial Inclusiva e os desafios do Ensino Remoto: a influência dos recursos tecnológicos nos processos identitários do aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Magistro**, [s.l.], v. 2, n. 24, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/7208>. Acesso: 02 mai. 2022.

GUARALDO, Fabrício. **Como surgiu o quebra-cabeças?** [s.n.] [s.l.] Cultura Pop na Web, 28 dez. 2012. Disponível em:

<https://culturapopnaweb.wordpress.com/2012/12/28/como-surgiu-o-quebra-cabecas/>
Acesso: 14 dez. 2021.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, São Paulo: [s.n.] 12 jun. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso: 12 abr. 2022.

LAMB, Sandra. **O autismo é considerado uma deficiência intelectual?** São Paulo, 07 ago. 2017. Diversa Educação Inclusiva na prática. Disponível em:
<https://diversa.org.br/forum/o-autismo-e-considerado-uma-deficiencia-intelectual/>.
Acesso em: 24 abr. 2022.

LEITE, Francisca Chagas Costa; FARIAS, Ruth Raquel Soares de; SABOIA, Tamires Moura. Fonoaudiologia educacional e autismo: defasagens e prejuízos de ensino remoto em meio a pandemia da Covid-19 (2020 a 2021). **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 15, 29 nov. 2021. Disponível em:
[https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/23032/20440/278293#:~:text=Objetivou%2Dse%20como%20essa%20pesquisa,da%20literatura%20produzida%20na%20base](https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/23032/20440/278293#:~:text=Objetivou%2Dse%20como%20essa%20pesquisa,da%20literatura%20produzida%20na%20base.). Acesso: 12 abr. 2022.

LOUREIRO, Ana; RODRIGUES, Elsa da Piedade; MATTAR, João. Editorial- Educação *online* em tempos de pandemia: desafios e oportunidades para uma escola inclusiva. **Revista-Journal Interações**, [s.l.], v. 16, n. 54, p. 1-7, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21999>.
Acesso: 12 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2005.

NACINOVIC, Rafaela do Carmo Pacheco; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Medicalização da Educação Especial: tensões na inclusão. **Educação, Sociedade e Culturas**, [s.l.], v. 57, p. 203-221, 04 dez. 2020. Disponível em:
<https://www.up.pt/revistas/index.php/esc/article/view/20>. Acesso: 12 abr. 2022.

NEVES, Rubens Herbert Pantoja; MARTINS, Jonas Miranda; VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud; SARPEDONTI, Valerie. O transtorno do espectro autista: da compreensão à educação, um desafio para a família. *In*: CINTEDI, IV., 2021, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81847>. Acesso: 01 jun. 2022.

NUNES, Rose Cristina Alves; DUTRA, Carlos Maximiliano. Ensino a Distância para alunos do atendimento educacional especializado. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s.l.], v. 9, n. 11, p. e64291110060, 28 nov. 2020. Disponível em:
<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10060>. Acesso em: 12 abr. 2022.

OLARIA. Manual de instruções, 2016. Disponível em:
<http://www.olaria.mg.gov.br/decreto-0032013/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

OLIVEIRA, Jhonata Ribeiro; MOREIRA, Ingrid Alves; BRITO, Denise Brandão de Oliveira. Benefícios da orientação familiar nas dificuldades comunicativas com transtorno do espectro do autismo. **Distúrbios da Comunicação**, Minas Gerais, v. 34, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/53197>. Acesso: 12 abr. 2022.

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; OLIVEIRA, Walter Pinto de; BARBOSA, Rosemary P. Costa. A percepção dos professores sobre a inclusão no Ensino Remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo Coronavírus. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 7, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380/14519>. Acesso: 23 jun. 2022.

PEIXOTO, Josana Castro; MORAES, Cristiane Gonçalves; PERES, Paulo Henrique Asfora; LIMA, Ricardo Elias do Vale; BRAZ, Vivian da Silva. Percepções e desafios do ensino remoto para alunos do espectro autista em tempos de pandemia no Curso de Ciências Biológicas. **Seminário de Atualizações de Práticas Docentes**, [s.l.] v. 2, n. 2, 01 out. 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5790/3248>. Acesso: 12 abr. 2022.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani M. Gutierrez de; UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva. Trabalho pedagógico com estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil durante a pandemia. *In: Seminário de Educação especial - Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020, Vitória-ES. Anais...* Vitória-ES: *Open Journal Systems*. 30 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34272>. Acesso em: 12 abr. 2022

RAASCH, Leida; CRISTOFOLETI, Rita de. Educação Inclusiva em tempos de pandemia: algumas reflexões sobre o ensinar e aprender. *In: Seminário de Educação Especial - Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020, Vitória-ES. Anais...* Vitória-ES: *Open Journal Systems*. 30 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34386>. Acesso em: 12 abr. 2022.

REDIG, Annie Gomes; VIMERCATI, Carla Cristina Cardoso; OLIVEIRA, Débora Araújo Ramalho de Freiras; BARRETO, Maiara da Silva Conceição; CONCEIÇÃO, Mariana Traverso da; COELHO, Vanessa Canuto. Formação continuada docente em EaD em tempos de pandemia: contribuições para a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1230> Acesso: 23 jun. 2022.

SANTOS, Albina; FERREIRA, Luiz Fernando; SIMÕES, Camila C.; CARDOSO, Daniela F. O Ensino Remoto e os desafios impostos à Educação Inclusiva. **Educação em foco**, [s.l.] v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/18>. Acesso: 23 jun. 2022.

SILVA, Italo Rômulo Costa da; DIAS, Elayne Cristina Rocha; CUNHA, Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da; SENA, Maria Rosilene de; MARQUES, Rosélia

Neres de Sena. Ensino inclusivo ou ensino insersivo? – um relato de experiência com o ensino remoto e o paradigma inclusão x inserção. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n.1, p. 8043-80523, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/18>. Acesso: 23 jun. 2022.

SILVA, Joriele Nayara Dantas; SILVÉRIO, Joseneuma Leite; SILVA, Antônia Maíra Emelly Cabral da. Desafios pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): relatos de mães e professoras sobre o Ensino Remoto. *In*: Seminário Nacional de Educação Especial, VII., 2021, Vitória-ES. **Anais...** Vitória-ES, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34393>. Acesso: 23 jun. 2022.

SIMONE, Michelle de Souza; NETO, Artur Maciel de Oliveira; CARVALHO, Gisele Gonçalves. Ensino em tempos de pandemia: relatos de experiências docentes aliadas às práticas colaborativas inclusivas. *In*: IV Congresso Nacional de Educação - Diamantina-MG. **Anais...** Diamantina-MG: UFVJM, 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/197541>. Acesso em: 02 mai. 2022.
SOCD. Quebra-cabeça, 2018. Disponível em: https://www.socd.com.br/quebra_cabeça_mdf_texturizado_para_sublimacao_de_4_pecas_-_11x13cm/p. Acesso em: 17 jun. 2022.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p.1-15, [2020?]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860084/89462860084.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TAMANAHA, Ana Catarina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **SciELO: Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

VECTEEZY. **Quebra-cabeça colorido sem costura de fundo**, 2022. Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/2882271-colorido-quebra-cabeça-padroo-padroo-fundo-pecas-quebra-cabeça-ilustracao-modelo-vetor>. Acesso em: 17 jun. 2022.

VERNINI, Amanda Rossi; SILVA, Helena de Paula; CONTI, Keli Cristina. Trabalhando com estatística no Ensino Remoto com crianças da Educação Especial. **Revista Educação Matemática em Foco**, [s.l.], v.10, n.1, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REM/article/view/467>. Acesso: 23 jun. 2022.

VIEIRA, Douglas Alencar; NEGRÃO, Ângelo Solano; SOUSA, Carlos Anderson Assis de; BORBA-PINHEIRO, Cláudio Joaquim. Aulas remotas para alunos com Transtorno do Espectro Autista na Pandemia Covid-19, proposto por uma secretaria municipal e com a ótica dos professores: um estudo descritivo-documental. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. e020183, 2021. Disponível em:

<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1633>.
Acesso: 23 jun. 2022.