

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PSICOLOGIA**

JULIANA SOARES

**Ensino remoto emergencial e Transtorno do Espectro Autista:
Inclusão em meio a Covid-19**

**SÃO LEOPOLDO
2022**

JULIANA SOARES

**Ensino remoto emergencial e Transtorno do Espectro Autista:
Inclusão em meio a Covid-19**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharel em
Psicologia, pelo Curso de Psicologia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Profa. Melissa Hickmann Muller

São Leopoldo
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à minha mãe, Zenaide de Fatima Soares, por todo o apoio necessário nesses 22 anos de vida. Por ter sido uma mãezona urso que sempre cuidou de seus quatro filhos com todo o afinho que existia em si. Que me acalentou em todos os momentos necessários, mesmo que fosse com uma conversa, uma janta quentinha, uma caminhada ou um filme. Que não mediu esforços para me proteger. Que, nos tempos de aula presencial, me buscava a pé na parada de ônibus e me conduzia até em casa, mesmo sendo tarde e tendo passado da sua hora de dormir. Que me deu colo quando precisei, que sempre foi meu exemplo de mulher, que me moldou como ser humano.

Ao meu pai, João Sebastião Soares, por ter acreditado em mim e não ter medido esforços para que eu conseguisse alcançar os meus sonhos. Por lutar com dentes e unhas contra qualquer um e qualquer coisa que viesse para atrapalhar o percurso. Por ter sempre colocado nossa família acima de tudo, por ter sido um pai e marido protetor, que nunca deixou faltar nada, que nunca nos deixou passar vontades, que batalhou para termos tudo o que conseguimos. Que emocionalmente sempre esteve presente, que quando eu chorei, me abraçou e disse que tudo ficaria bem, que sempre buscou soluções quando eu não conseguia encontrá-las. Que me deu colo e me mimou como ninguém. A pessoa que eu sou hoje deve tudo a vocês.

À minha irmã, Caroline Soares, que durante o tempo que habitou o quarto ao lado do meu muitas vezes era a peça mais importante da minha rotina, que compartilhava angústias, filmes, comilanças, conquistas, felicidades. Que foi meu exemplo para estudar e ir atrás dos meus sonhos, tanto pessoais quanto profissionais. Que me aproximou de amores como a música e o Grêmio. Que agora, mesmo a mais de 1000km de distância, se mostra mais presente do que nunca. Que continua fazendo parte da rotina pois é muito difícil passarmos um dia sem nos falarmos. Que sempre me ouviu e me acolheu, que puxou minhas orelhas quando precisei. Que toda vez que chega, traz felicidade e toda vez que vai, deixa saudades. Que, no pior momento de nossas vidas, não mediu esforços para voar (literalmente) para perto e dar abraços que abrigaram todos os sentimentos do mundo. Não há “obrigados” suficientes para toda a gratidão existente em mim pela nossa família.

Ao meu irmão, Evandro Soares, mesmo que o tempo tenha nos distanciado sempre lembro com carinho da época que éramos como carne e unha. Agradeço por

ter cuidado de mim quando nossos pais não tinham forças para fazer isso. Agradeço por ter sido um paizão nos momentos em que mais precisei.

Ao meu irmão, Rodrigo Soares, que de algum lugar sei que olha por mim, torce por mim, comemora minhas conquistas e me dá motivos para continuar indo em frente. Que eu sei que um dia vai me acolher com um abraço nunca dado, mas muito esperado.

Ao restante dos familiares que, de perto ou de longe, comemoraram as conquistas e deram suporte nas dificuldades.

Ao meu quarteto, Julia, Mariana e Roberta que me acompanharam durante boa parte da jornada em busca da graduação. Que me tiraram da frente do computador e dos livros quando era necessário e me ajudaram a espairecer, beber, me divertir. Que se fizeram presentes nos momentos bons e ruins e me apoiaram em todas as decisões, mesmo que não concordassem com algumas delas.

Aos meus amigos e colegas de turma, em especial ao Cássio, uma pessoa com a energia tão parecida com a minha. Que apareceu do meio para o final da graduação e encheu meus dias de felicidade, risadas, sarcasmos e fofocas. Que foi minha dupla em trabalhos em grupo até o final, que reclamou de professores, colegas, TCC e do Grêmio comigo. Que se tornou um ponto de referência, um acalento.

À minha cadela, Porquinha. Pode ser engraçado colocar um animal nestes agradecimentos, mas agradeço a ela por ter feito o período de pandemia ter um significado completamente diferente para mim. Agradeço por ela sentir quando eu não estou bem e me alegrar com “lambeijos” no rosto, por me fazer gargalhar em momentos que eu só conseguia chorar, por ter mudado a perspectiva de animal de estimação para mim.

Ao Luan, que me acompanhou durante os últimos seis anos da minha vida. Que acreditou nos meus sonhos e caminhou no percurso junto comigo para conquistá-los. Que me fez rir como ninguém, que me ensinou o significado de amor, que me aproximou de pessoas importantes, que me apoiou de todas as maneiras possíveis. Que me fez muito feliz e sempre será lembrado de uma maneira extremamente carinhosa no fundo do meu coração.

Por fim, agradeço a mim mesma. Não foi um percurso fácil durante estes 22 anos de vida e 5 de graduação. Agradeço a mim por não ter desistido em momento nenhum e ter mantido as forças suficientes para sobreviver e, além disso, viver muito esse percurso e ter aproveitado cada minuto.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”
(FREIRE, 2005)

RESUMO

O ensino remoto emergencial tornou-se uma realidade no contexto de pandemia de COVID-19, que se instaurou no mundo desde o final de 2019, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. O período de distanciamento social, orientação para diminuir a disseminação do vírus, trouxe fortes consequências para todos. Entretanto, pessoas com deficiência e transtornos mentais foram os principais afetados. O presente trabalho refere-se principalmente às crianças com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com a Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, estima-se que existam cerca de 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil, aproximadamente 200 mil delas no Rio Grande do Sul e quase 50 mil em idade escolar (SES, 2020). Portanto, percebe-se que a inclusão é um tema que vem ganhando maior notoriedade. No contexto de ensino remoto emergencial questiona-se sobre como a inclusão escolar destes alunos estava acontecendo. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi analisar como ocorreu a inclusão do aluno dos anos iniciais com Transtorno do Espectro Autista no contexto de ensino remoto, considerando as mudanças ocorridas nas práticas de ensino devido a pandemia da Covid-19. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com dimensão temporal transversal e delineamento descritivo. Foram realizadas entrevistas com três mães e duas professoras de alunos com TEA do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (EF) de duas escolas públicas do município de São Leopoldo/RS. Os participantes preencheram um questionário sociodemográfico *on-line*, assim como participaram de entrevistas semiestruturadas de forma remota. Foi realizada uma análise de conteúdo referente às entrevistas ocorridas com mães e professoras participantes da pesquisa. Com base nas respostas à entrevista, foram elencadas quatro categorias para discussão: *Distanciamento social e suas consequências*; *Desempenho escolar e regressão de habilidades*; *Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)* e; *Colaboração e papel da família na inclusão*. Mudanças na rotina e alterações comportamentais negativas, como irritabilidade, diminuição da concentração e incapacidade de lidar com frustrações foram relatados pelos participantes da pesquisa como consequências do isolamento social. Além disso, os relatos mostraram diferentes modelos de ensino durante o contexto remoto, nos quais alguns alunos assistiam às aulas síncronas, enquanto outros faziam apenas as atividades assíncronas ou participavam de encontros simultâneos com o Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Portanto, entende-se que não houve equidade em relação ao ensino oferecido e que o desempenho escolar foi prejudicado nesta circunstância. Ademais, os voluntários da pesquisa relataram aspectos que foram decisivos para uma inclusão mais eficiente, tanto no ensino presencial, quanto no remoto, assim como estratégias para futuras experiências. Um dos aspectos importantes na inclusão foi a colaboração entre família e escola, no sentido de trocar experiências e informações sobre a criança e facilitar seu processo de aprendizagem. Além disso, os participantes relataram a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) nos processos inclusivos e narram a falta que estes serviços fizeram durante o ensino remoto e como poderiam ter auxiliado neste contexto. Os resultados da pesquisa evidenciaram fragilidades consistentes nos processos inclusivos de alunos com TEA durante o ensino remoto. Para ser eficiente, a aprendizagem neste contexto precisa passar por reformulações e estratégias em busca de melhorar a equidade entre os alunos.

Palavras-Chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Remoto Emergencial. COVID-19.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Participantes cuidadores de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 23

Quadro 2 Participantes professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista 24

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
NAPPI	Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Transtorno do Espectro Autista.....	13
2.2 Inclusão da Pessoa com Deficiência.....	15
2.3 O Papel do Professor e da equipe de apoio na Inclusão Escolar	17
2.4 Distanciamento Social Covid-19 e Seus Efeitos.....	18
2.5 Ensino Remoto e Inclusão.....	20
3 METODOLOGIA	23
3.1 Participantes.....	23
3.2 Instrumentos.....	24
3.3 Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados.....	24
3.4 Procedimentos para Análise de Dados	25
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
4.1 Distanciamento social e suas consequências.....	26
4.2 Desempenho escolar e regressão de habilidades	29
4.3 Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)	35
4.4 Colaboração e papel da família na inclusão	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A – TCLE VERSÃO <i>ONLINE</i>	53
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DA FAMÍLIA	54
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM CUIDADORES	56
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES	58

1 INTRODUÇÃO

O ensino remoto emergencial tornou-se uma realidade no contexto de pandemia da COVID-19, que se instaurou no mundo desde o final de 2019, chegando ao Brasil em fevereiro de 2020. De acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do estado do Rio Grande do Sul, em março daquele ano foram interrompidas as aulas presenciais e depois de alguns meses se iniciou o ensino remoto.

O ensino remoto é caracterizado pelo formato de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, preservando o distanciamento entre professores e alunos. Ainda de acordo com os autores pesquisados, este formato de ensino se dá por meio de plataformas digitais educacionais ou mesmo para outros fins e que sejam abertas para compartilhamento de conteúdos educacionais (MORAIS *et al.*, 2020).

Com a chegada da pandemia tudo se tornou muito incerto. As informações sobre o vírus ainda eram escassas e muitos professores e alunos que nunca tinham estudado de forma remota tiveram que se aventurar nesta jornada.

Não é possível pensar em ensino-aprendizagem e não lembrar da inclusão. Percebe-se os preceitos da inclusão já desde a Constituição de 1988, quando se lê que a educação é um direito de todos. Entretanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (BRASIL, 2015) é extremamente recente. Essa é a lei que assegura, principalmente, a promoção de direitos de igualdade para Pessoas com Deficiência, visando à sua inclusão social.

Percebe-se que a inclusão é um tema que vem sendo abordado e ganhando notoriedade, mas ainda anda a pequenos passos nas escolas do Brasil. Pensando no contexto de pandemia, em que o ensino foi dificultado para muitas pessoas, as tarefas muitas vezes foram automatizadas e generalizadas, sem distinção entre os estudantes. Alunos com deficiência, em sua maioria, precisam de atividades adaptadas para melhor aprendizagem. Entretanto, com a necessidade de um planejamento rápido para suprir o ensino durante o distanciamento social, imagina-se que estas adaptações podem ter sido deixadas de lado. Por conta disso, fica em aberto a dúvida sobre como a inclusão da pessoa com deficiência está ocorrendo.

De acordo com a Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, estima-se que existam cerca de 2 milhões de pessoas com autismo no Brasil, aproximadamente 200 mil delas no Rio Grande do Sul e quase 50 mil em idade escolar (SES, 2020). O Censo

Escolar (TEIXEIRA, 2018) trouxe o dado que o número de alunos com TEA matriculados em escolas de ensino regular cresceu mais de 37% em um ano, chegando ao número de 105.842 alunos no Brasil em 2018. Portanto, constata-se uma maior entrada de alunos com TEA no ensino regular, porém o número de alunos matriculados ainda é muito menor do que o número de pessoas com autismo em idade escolar.

Considerando a importância da garantia de direitos da Pessoa com Deficiência, o presente estudo tem a finalidade de pesquisar como ocorreu e de certo modo, como ainda está ocorrendo a aprendizagem, socialização e outros processos inclusivos de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto de ensino remoto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Transtorno do Espectro Autista

A descoberta do autismo foi descrita primeiramente pelo psiquiatra austríaco Dr. Leo Kanner, em 1943. Sua pesquisa teve 11 participantes com o diagnóstico do que ele denominou “um distúrbio inato do contato afetivo” e alguns aspectos de sua descrição do transtorno têm relação principalmente com “resistência à mudança” e “insistência nas mesmas coisas”, o que hoje conhecemos como estereotípias. Kanner também trouxe a relação da verbalização e o autismo, assim como o isolamento social (KLIN, 2006).

Entretanto, apesar de clássica, a descrição de Kanner continha várias incoerências. Uma delas tinha relação com a inteligência, Kanner acreditava que o transtorno autista não trazia déficits na inteligência. Entretanto, atualmente já temos informações que muitas crianças com autismo possuem deficiência intelectual (VOLKMAR; WIESNER, 2018).

Além disso, Kanner também iniciou uma linha de pensamento entre parentalidade e autismo, abrindo caminho para a visão de que a principal causa do autismo seria a negligência dos pais com os filhos. A partir deste pensamento começam as hipóteses da “mãe-geladeira”, primeiramente cunhada por Kanner, mas tendo seu principal pesquisador Bruno Bettelheim (KLIN, 2006). Entretanto, no presente sabemos que não existem evidências científicas suficientes que apoiem essa hipótese.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento e é especificado pelos seguintes critérios diagnósticos:

- Dificuldades na comunicação e interação social em múltiplas circunstâncias;
- Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses ou atividades;
- Os sintomas se manifestam precocemente no período do desenvolvimento, podendo ser intensificados quando se inicia a convivência social;

- Os sintomas causam prejuízo no âmbito social, profissional ou em outras áreas da vida do sujeito;
- Essas manifestações não são mais bem explicadas por outro Transtorno do Neurodesenvolvimento.

A classificação de Transtorno do Espectro Autista ainda é bastante recente pois foi reformulada entre duas versões do DSM. Até o DSM-4 (APA, 2002), tínhamos uma distinção entre Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento. Entretanto, a partir do DSM-5 se consolidou o diagnóstico de TEA, englobando esses três transtornos.

O Transtorno do Espectro Autista vem ganhando grande notoriedade no século XXI, sendo citado em séries, filmes e notícias. Isso, segundo Volkmar & Wiesner (2018), causa uma sensação de aumento na prevalência do transtorno. Entretanto, pesquisas afirmam que atualmente a prevalência do autismo é de 1 em 152 crianças e que não existem dados suficientes que confirmem uma crescente de novos casos (HILL; ZUCKERMAN; FOMBONNE, 2015).

Ainda assim, é possível notarmos essa falsa sensação de aumento na prevalência do TEA. De acordo com Volkmar & Wiesner (2018) isso se dá pois muitas vezes a mídia usa os registros escolares. Entretanto, os autores afirmam que registros diagnósticos dados por escolas têm uma maior probabilidade de serem superados ou “perdidos” ao longo do tempo, levantando a hipótese se seriam mesmo reais.

Apesar da notoriedade que o Transtorno do Espectro Autista está ganhando principalmente nos últimos anos, ainda percebemos vários estigmas, preconceitos e estereótipos com o transtorno. É necessário compreender que todas as pessoas são únicas e diferentes, assim como todo diagnóstico é multifatorial e as potencialidades e desafios são únicos para cada um. Entretanto, pessoas com TEA são constantemente estigmatizadas e vistas com estereótipos. De acordo com Marcolino *et al.* (2020), algumas das principais crenças estigmatizadas sobre pessoas com TEA são a incapacidade de se relacionar com as pessoas e a agressividade e impulsividade. Contudo, Westphal (2017) mostra em sua pesquisa que não existem evidências suficientes para afirmar a tendência de pacientes com TEA cometerem violência ou serem incapazes de se relacionar com outras pessoas.

Atualmente, na era digital, somos bombardeados com informações advindas principalmente das mídias sociais. Cada vez mais filmes e séries têm abordado a temática do autismo, sendo alguns exemplos a série *Atypical* do serviço de *streaming*

Netflix, o filme *Forrest Gump*, *Milagre na Cella 7*, entre outros. Contudo, precisamos entender novamente que cada pessoa é única e cada diagnóstico é diferenciado. Além disso, segundo o próprio DSM-V (APA, 2013) o Transtorno do Espectro Autista é subdividido em níveis de comprometimento, ou seja, em diferentes gravidades.

É difícil assistir a uma série ou um filme que relata um caso específico, muitas vezes fictício, e levar como sua visão sobre o TEA. Por exemplo, no filme *Milagre na Cella 7* temos um personagem bastante comprometido, com deficiência intelectual e pouco verbalizado. Podemos perceber um nível mais grave do transtorno. Entretanto, na série *Atypical* é um adolescente em nível de leve a moderado, que trabalha suas questões com psicoterapia e tem uma qualidade de vida muito superior ao personagem do filme anterior. Portanto, uma série ou um filme, ao mesmo tempo, que pode ter como objetivo disseminar conhecimentos sobre o transtorno e sobre quão amplo o TEA é, pode causar estigmas e reforçar estereótipos colocados nestas pessoas.

São muitas as intervenções possíveis de serem feitas para melhorar a qualidade de vida de crianças com TEA. A intervenção precoce com crianças pode se iniciar antes dos 5 anos, principalmente buscando melhor desenvolvimento comportamental e cognitivo do paciente. Pelo lado da socialização, uma das intervenções mais importantes é a inclusão escolar, aumentando sua socialização com crianças da sua idade e adultos estranhos e consequentemente melhorando sua qualidade de vida e seu desenvolvimento social.

2.2 Inclusão da Pessoa com Deficiência

O termo Inclusão se refere a diversos grupos de pessoas que historicamente foram excluídos do convívio social. Além disso, há variados ramos em que a inclusão se aplica. Inclusão escolar, inclusão social, inclusão no mercado de trabalho, entre outros. No presente estudo, trabalharemos com o conceito de inclusão voltado para as práticas educacionais de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, conforme preconiza a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A inclusão social da pessoa com deficiência começa a ser discutida no polo ocidental principalmente a partir da década de 1980. Já a inclusão escolar aparece em conferências internacionais a partir de 1990 na Conferência Mundial de Educação

para Todos, realizada na Tailândia, ganhando ainda mais notoriedade a partir de 1994 com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

No Brasil, destaca-se principalmente a Constituição Federal de 1988 na qual fala-se sobre a educação ser um direito de todos e dever do Estado. Entretanto, demorou muito tempo até que a sociedade começasse a falar e a pôr em prática os princípios da inclusão.

Em 2008, foi criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A Política tem como principal objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, especialmente garantindo o acesso destes alunos no ensino regular, assim como uma melhor formação dos professores neste sentido, a garantia de atendimento educacional especializado e intersetorialidade na criação de políticas públicas.

Somente em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei, diferente de outros decretos e convenções, vê a questão da inclusão como um dever social e não somente como algo individual. No Capítulo IV da LBI é falado sobre o direito à educação, lê-se:

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p.1).

Um dos grandes equívocos ao falar de inclusão é confundir com o termo inserção. A inclusão, principalmente escolar, da pessoa com deficiência, vai muito além de apenas colocar estas pessoas dentro de escolas de ensino regular (MANTOAN, 2006). Apenas assegurar o acesso da pessoa com deficiência em escolas regulares sem garantir uma aprendizagem e convivência eficientes acaba por excluir ainda mais o aluno, deixando-o segregado dos demais colegas (SILVA *et al.*, 2021). A inclusão é principalmente construir um ambiente acolhedor e que facilite o processo de aprendizagem, convivência e interação com os colegas e professores.

2.3 O Papel do Professor e da equipe de apoio na Inclusão Escolar

A inclusão escolar da Pessoa com Deficiência (PCD) ainda é bastante recente e caminha a pequenos passos no contexto de ensino regular. As principais políticas públicas voltadas à questão são recentes e as mudanças práticas ainda mais. Mantoan (2003) relaciona esta lentidão também à acomodação dos professores. Algumas das principais questões que perpassam esta prática são sobre a formação docente dos educadores, o envolvimento e papel dos educadores e os dispositivos de apoio das escolas.

Mantoan (2003) questiona sobre a formação docente dos educadores e a diferença entre aqueles que “aprendem” o conhecimento teórico e aqueles que realmente colocam em prática a inclusão. De acordo com a autora, grande parte dos profissionais buscam por um modelo estruturado e predefinido de como trabalhar com estes alunos e com os possíveis desafios que enfrentarão na prática de sala de aula. Para muitos educadores, as formações em serviço sobre inclusão não passam de mais um curso de extensão que lhes trará um certificado de “professor inclusivo”.

Entretanto, ser um professor inclusivo vai muito além de ter o conhecimento teórico e procurar soluções rápidas para dificuldades nesta prática. Além de sabedoria técnica, são necessárias habilidades que, na maioria das vezes, não estão presentes em livros. A inclusão é buscar novas formas de ensino para que as diferenças possam existir e aprender com elas, ao invés de buscar resolver problemas e encaixar os alunos em padrões esperados.

Para Mantoan (2003, p. 43),

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

Contudo, a formação dos educadores não é o único aspecto a ser considerado quando pensamos em inclusão. Em algumas ocasiões nos deparamos com um corpo docente implicado e esforçado com a prática, mas não existem grandes recursos e dispositivos de apoio por parte da escola, do governo e dos dirigentes da rede de ensino. Como citado anteriormente, a inclusão ainda caminha com lentidão e mudar um paradigma de exclusão (e posteriormente de integração) que está impregnado na cultura educacional há tanto tempo não é uma tarefa fácil. Entretanto, movimentos

como cursos, palestras, oficinas, *workshops* e principalmente o compartilhamento de experiências entre corpo docente aumentam a abertura desta abordagem inclusiva (MANTOAN, 2003).

Apesar do importante papel dos professores e das instituições de ensino na inclusão escolar, já é de conhecimento comum que não é um papel exclusivo destes. A inclusão é interdisciplinar e que perpassa diversos níveis de convivência, como escola, família e sociedade no modo geral. Considerando a família como o primeiro contato de socialização de uma criança, este grupo tem grande importância nos processos inclusivos.

Pacheco (2007) relata em seu estudo que uma colaboração bem-sucedida entre lar e escola pode ser um fator decisivo na inclusão do aluno com deficiência e que uma atitude positiva da gestão da escola e participação ativa dos pais facilita na educação do aluno. Ainda de acordo com o autor, a colaboração de cuidadores de alunos com deficiência com a escola pode estimular a colaboração lar-escola de outros alunos, melhorando, assim, o convívio escolar.

Considera-se válido oferecer formação não só aos professores e gestão escolar, mas também aos demais profissionais que atendem o aluno com deficiência, o que pode auxiliar os cuidadores a entenderem seu papel no auxílio à inclusão escolar. Além disso, muitas vezes os pais têm dúvidas e inseguranças, portanto é importante a colaboração lar-escola para demonstrar encorajamento, apoio e orientação por parte da equipe escolar (PACHECO, 2007).

A relação entre pais e técnicos é um fator determinante para a uma inclusão de sucesso, assim como atitudes positivas dos profissionais e da família. O papel dos técnicos nesta colaboração perpassa principalmente a partilha de informações e estratégias, de forma acessível e adequada para estes cuidadores. Assim como aos pais cabe o compartilhamento de informações sobre progressos, necessidades do aluno e colaboração nas atividades educativas (BRANDÃO; FERREIRA, 2013). Portanto, observa-se a importância dos papéis dos professores, assim como de pais/cuidadores em busca de uma inclusão escolar bem-sucedida.

2.4 Distanciamento Social Covid-19 e Seus Efeitos

A Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo Coronavírus e que foi primeiramente identificada em dezembro de 2019, em Wuhan, China. Em março de

2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a doença como uma pandemia e as medidas de controle da disseminação começaram a ser tomadas (OPAS, 2020). Por ser uma doença infecciosa, é transmitida por gotículas contaminadas, ou seja, de pessoa para pessoa ou por meio de toque em superfícies. Por isso, uma das principais medidas de controle da disseminação da doença foram o distanciamento social, assim como higienização das mãos e uso de máscaras.

Com a vacinação iniciando no final de 2020 e estendendo-se durante 2021, sabemos que o distanciamento social não foi uma tarefa fácil e que teve diversos efeitos na saúde mental das pessoas. Segundo a FIOCRUZ (2020) alguns dos efeitos do distanciamento social na saúde mental são estresse, medo, tensão e ansiedade. Já Brooks (2020) compartilha a alta prevalência de efeitos relacionados a humor deprimido, irritabilidade, insônia, entre outros.

Segundo a indicação de distanciamento social vários estabelecimentos e instituições de serviços não essenciais foram fechados, como escolas, restaurantes, eventos, comércios em geral etc.

Quando pensamos no encontro entre TEA e isolamento social por conta da epidemia de COVID- 19, atentamo-nos especialmente para o fato que o Transtorno do Espectro Autista é relacionado principalmente com habilidades de comunicação e socialização, percebemos que o distanciamento social pode ser mais prejudicial a estas pessoas. Alguns dos motivos para isso acontecer é a falta de socialização com outras pessoas, restrição de atividades lúdicas e muitas famílias tiveram a necessidade de interromper atendimentos terapêuticos (GIVIGI *et al.*, 2021).

Givigi *et al.* (2021) realizaram uma pesquisa com responsáveis de crianças e adolescentes com TEA que trouxe dados importantes sobre o impacto do isolamento nestas pessoas. 54% dos responsáveis responderam que as crianças e adolescentes pediam muito para sair, assim como 87,3% notaram mudanças de comportamento durante o isolamento, sendo 68,6% mudanças negativas. Algumas mudanças negativas trazidas pelos participantes foi o aumento do isolamento e reação negativa à interação.

Portanto, observamos que a maioria dos responsáveis avaliaram que as crianças e adolescentes tiveram mudanças negativas no seu comportamento e que pediam muito para sair neste momento. Givigi *et al.* (2021) avaliam que a mudança de rotina em crianças e adolescentes com TEA pode gerar estresse e ansiedade. Com

o fechamento das escolas e dos estabelecimentos não essenciais em geral, a mudança de rotina foi brusca e teve efeitos prejudiciais nestas pessoas.

Uma das soluções que foi achada para minimizar o sofrimento trazido pelo distanciamento social foi intervenções à distância, tanto terapêuticas quanto educacionais. Além disso, Narzisi (2020) traz em seu artigo 10 dicas para ajudar famílias com crianças autistas neste período de distanciamento social. Algumas delas são: explicar a Covid-19 para as crianças, estruturar as atividades diárias para manter uma rotina organizada, manter atendimentos terapêuticos à distância para a criança e para os familiares e manter contato com a escola para manutenção do vínculo.

2.5 Ensino Remoto e Inclusão

A partir da pandemia da Covid-19, estabelecimentos não essenciais foram fechados como forma de prevenção da disseminação da doença, sendo um deles as escolas. Durante meses houve incerteza sobre o futuro do ensino e aprendizagem neste momento tão complexo que estávamos passando, entretanto, aos poucos foram surgindo respostas. O ensino remoto emergencial foi uma delas. Para não manter alunos desamparados e sem a carga horária necessária para finalizar o ano, foi proposto o ensino remoto emergencial.

O ensino remoto emergencial, segundo Moraes *et al.* (2020), é caracterizado pelo formato de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, preservando o distanciamento entre professores e alunos. Ainda de acordo com os autores, este formato de ensino se dá por meio de plataformas digitais educacionais ou mesmo para outros fins e que sejam abertas para compartilhamento de conteúdos educacionais. Além disso, no parecer nº 5, de 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE\CP) é recomendado que sejam desenvolvidos planos pelas organizações educacionais para que haja a continuidade do calendário escolar 2020-21 (BRASIL, 2020). Portanto, este documento autoriza a modalidade de aulas não presenciais para o Ensino Fundamental, já que anteriormente à pandemia isto não era permitido.

Além disso, é necessário manter em mente que o ensino remoto, ainda que digital, não é o mesmo que ensino à distância já que este possui sua própria teoria e prática. O ensino remoto emergencial se trata, em primeiro momento, de uma abordagem educacional suplementar e desenvolvida para um período específico que

estamos vivendo, ou seja, a necessidade de transpor o ensino presencial para o *online*, sem perdas significativas no ensino e aprendizagem (HODGES, 2020).

Entretanto, mesmo sendo uma medida emergencial para conter a disseminação do novo Coronavírus, o ensino remoto é promissor e abre caminho para novas formas de trabalho com plataformas digitais nos processos de ensino-aprendizagem (RONDONI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Levando em consideração a necessidade de distanciamento social e a proposição do ensino remoto emergencial, muitas questões ficaram em aberto, especialmente em relação à inclusão de alunos nesta abordagem. De acordo com Borges & Almeida (2020), já percebemos que mesmo no ensino presencial a inclusão nem sempre é bem-sucedida e o aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento nem sempre é respeitado e reconhecido pelas suas particularidades. Entretanto, a escola sempre foi um local de socialização e desenvolvimento de habilidades, tanto educacionais quanto vivenciais.

Portanto, sem a vivência da presencialidade e do encontro físico, algumas incertezas ficaram pendentes em relação à inclusão no ensino remoto. Algumas questões, propostas por Borges & Almeida (2020, p. 100) se referem a:

Como está sendo o enlaçamento educativo? E a interação entre professor e educando autista? O que tem favorecido e o que tem dificultado esse enlaçamento educativo?

Algumas destas perguntas seguem sem respostas, mas é fato de que a inclusão neste contexto não foi (e não está sendo) uma tarefa fácil. De acordo com Silva *et al.* (2021) em sua experiência era possível observar uma padronização de atividades repassadas para todos os alunos, sem levar em consideração aqueles que tinham deficiência intelectual, ou seja, não elaborando nenhuma adaptação para estes alunos.

Outras dificuldades achadas em pesquisas com atendimento educacional especializado (AEE) são relacionadas a uma condição financeira e tecnológica, assim como a dificuldade da família em acompanhar o aluno, levando em consideração a grande importância do auxílio para estes alunos (SILVA; SENA; FARIA, 2021). Além disso, as autoras também trazem um atraso das escolas públicas de Pernambuco por não se aprofundarem no ensino tecnológico, cabendo aos professores se reinventarem para manter a proximidade entre os alunos.

Portanto, as autoras evidenciam um ensino remoto emergencial mais voltado para a exclusão do que para a inclusão, já que o momento não era esperado e caminhou em passos lentos no sentido de se acostumar com as reinvenções necessárias para a ocasião.

Assim sendo, é importante ressaltarmos que o ensino remoto emergencial ainda é uma novidade e que caminha em passos lentos para uma melhor execução futuramente. Entretanto, é essencial o surgimento de cada vez mais pesquisas que abordem esse tema, já que o ensino remoto abre caminhos para um uso inovador de tecnologias e novos meios de processos de ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com dimensão temporal transversal e delineamento descritivo. O delineamento descritivo transversal foi considerado o mais adequado nesta pesquisa pois trata-se de uma descrição das características e dos fenômenos em uma população, em determinado momento (GIL, 1999).

3.1 Participantes

A pesquisa contou com 5 participantes, sendo 3 mães de alunos com TEA e 2 professoras desses alunos, a fim de obter visões diferentes sobre a inclusão do aluno, tanto em relação à família quanto à escola. A pesquisa contou com familiares de: meninos gêmeos de 10 anos, ambos com TEA, no 5º ano do ensino fundamental; menino de 10 anos, com diagnóstico de TEA, no 5º ano do ensino fundamental e; menino de 10 anos, com diagnóstico de TEA, no 4º ano do ensino fundamental. Além disso, também contou com duas professoras de escolas de ensino fundamental do município de São Leopoldo.

Os dados de identidade pessoal dos participantes foram omitidos, sem prejuízo ao entendimento do conteúdo. Os critérios de inclusão foram: ser pai/mãe/cuidador ou professor de criança com TEA matriculada no ensino regular, que esteja matriculada no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental e residir no município de São Leopoldo – Rio Grande do Sul. Os participantes foram recrutados com ajuda das Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas que identificaram o interesse em participar da pesquisa e conseguiram os contatos.

Quadro 1 Participantes cuidadores de alunos com Transtorno do Espectro Autista.
(Continua)

Participantes	Grau de parentesco	Idade	Estado Civil	Número de filhos	Ano escolar do filho com TEA	Escola em que o filho estuda
M1	Mãe	28 anos	Solteira	2 filhos (Gêmeos)	5º ano do EF	Escola A
M2	Mãe	37 anos	Solteira	2 filhos	5º ano do EF	Escola A

M3	Mãe	39 anos	Casada	1 filho	4º ano do EF	Escola B
----	-----	---------	--------	---------	--------------	----------

Fonte: Elaborado pela autora.

(Conclusão)

Quadro 2 Participantes professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista

Participantes	Tempo de experiência	Tempo trabalhado com autismo	Escolaridade	Escola em que trabalha
P1	32 anos	5 anos	Ensino Superior Completo	Escola A
P2	23 anos	5 anos	Pós-Graduação Completa	Escola B

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Instrumentos

Foi elaborado um questionário sociodemográfico de recrutamento (Apêndice B) por meio da plataforma *Microsoft Forms* para coleta de dados pessoais dos participantes da pesquisa. Posteriormente foi aplicada uma entrevista semiestruturada *online* (Apêndices C e D), utilizando como meio de coleta a plataforma *Microsoft Teams*. A entrevista foi apoiada e adaptada do Questionário sobre a Inclusão Escolar do/a Filho/a com TEA (PED, 2011 apud CABRAL, 2014), incluindo novas questões sobre a inclusão no contexto remoto, assim como questões voltadas aos professores.

Para contribuir com a entrevista, as questões norteadoras consistiram em: processo de adaptação escolar; relação com professores e colegas; dificuldades e potencialidades no processo inclusivo presencial; dificuldades e potencialidades no processo inclusivo remoto e estratégias para melhorar a experiência.

3.3 Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

O presente projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e seguiu as recomendações éticas para a realização de pesquisas com seres humanos, segundo a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Os participantes tiveram seus dados e identidades preservados e foram informados da participação voluntária da pesquisa, com a possibilidade de desistência em qualquer momento.

Os participantes foram contatados de forma *online* pela plataforma *WhatsApp* e explicados sobre o funcionamento da pesquisa, assim como seus objetivos. A partir da demonstração de interesse, foi enviado o formulário com o questionário sociodemográfico, no qual continha o TCLE *Online* (Apêndice A) para autorização e coleta de dados. Os participantes podiam fazer cópia digital do Termo diretamente *Online* ou solicitar a versão impressa para a pesquisadora. O TCLE continha os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como aspectos referentes a sigilo.

A pesquisa previu risco mínimo aos participantes em decorrência de algum desconforto que as perguntas poderiam causar aos usuários. Foi disponibilizado o contato da pesquisadora para quaisquer esclarecimentos e/ou se algum participante se sentiu mobilizado com a pesquisa, podendo acontecer o encaminhamento a serviços psicológicos na rede de saúde do município do participante.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados coletados na entrevista, com utilização das plataformas *Microsoft Teams* e *Google Documentos*, foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Assim sendo, os dados foram analisados levando em consideração o conteúdo da fala e das respostas às entrevistas semiestruturadas.

O procedimento de análise de dados passou por um cronograma no qual abarcou as seguintes etapas: a pré-análise; a exploração dos materiais; e a análise e interpretação dos resultados (BARDIN, 2016). Na pré-análise foram definidos os instrumentos a serem investigados. A partir daí iniciou-se a exploração dos materiais, na qual houve as transcrições das entrevistas, a elaboração de categorias temáticas baseadas nos relatos dos participantes e a descrição. Por fim, foi finalizada com a análise, discussão e interpretação dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas respostas dos participantes às entrevistas foram elencadas quatro categorias temáticas: *Distanciamento social e suas consequências*; *Desempenho escolar e regressão de habilidades*; *Importância Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Profissional de Apoio à Inclusão (PAIE) e*; *Colaboração e papel da família na inclusão*. Estas categorias foram igualmente pesquisadas e teorizadas, buscando exemplificá-las com relatos dos participantes.

4.1 Distanciamento social e suas consequências

De acordo com as respostas das mães às entrevistas, foi possível observar as principais consequências do distanciamento social nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A mudança de rotina e a falta de socialização foram as principais queixas observadas. Segundo Khor As *et al.* (2014) pacientes com TEA necessitam de um extenso cuidado devido aos níveis elevados de ansiedade, pela necessidade de rotinas organizadas e pela dificuldade de socialização que são características do transtorno.

Além disso, a presença de trabalhos feitos com uma equipe multidisciplinar aumenta as capacidades deste paciente, tanto cognitivas quanto comportamentais (DE OLIVEIRA *et. al.*, 2021). Portanto, com a pandemia, a maioria das atividades educacionais e de cuidado foram modificadas ou interrompidas completamente, acarretando aumento nas dificuldades e ruptura no desenvolvimento destes pacientes. Tal situação pode ser percebida no relato de M1, conforme apresenta-se abaixo:

“[...] Quando ingressou na pandemia eles estavam aprendendo a letra cursiva, aí veio a pandemia, todo aquele pânico, aquela incerteza. Então tava mexendo com eles, foi dos horários certinhos para nada né, para ficar trancado dentro de casa” (M1).

A professora dos filhos de M1, assim como a mãe, relata acreditar que a maior consequência negativa do ensino remoto foi a falta de socialização e convivência. A família é o primeiro espaço de convivência que a criança é apresentada. Neste espaço começam as primeiras trocas e entende-se que os aprendizados éticos e morais se

iniciam. Assim sendo, a família é um espaço de socialização primária. Posteriormente, a criança vai à escola, um espaço de socialização secundária e um importante dispositivo para o desenvolvimento de suas habilidades, tanto cognitivas, quanto comportamentais e também sociais (GOMES, 1992). Portanto, retornar ao convívio exclusivamente parental aumenta o risco de regressão das habilidades já conquistadas. No relato de P1 observa-se este pensamento:

“E o que eu realmente acho que eles perderam foram dois anos de convivência, de crescimento social com os colegas. Porque aula ok, aos poucos tu vai recuperando o conteúdo, mas a convivência social deles foi bem comprometida.” (P1).

É importante lembrar que a inclusão do aluno com deficiência vai muito além de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem propriamente dito. O desenvolvimento das crianças, com ou sem TEA, também perpassa a socialização e as habilidades que são construídas no convívio com o outro. Em função disso, M3 também explica o porquê sente que o melhor tipo de ensino para o seu filho é o presencial, mesmo sendo graduada em Pedagogia.

“Para ele teria que ser presencial. Eu digo que nem tanto pelo processo de aprendizagem, porque o processo de alfabetização eu tenho suporte para fazer em casa, tenho condições de ajudar ele em casa. Só que a interação, o vínculo, a questão ambiental, ele não pode ficar sem isso, prejudica muito ele. E ele precisa ter a rotina dele, se ele não tiver a rotina fica muito complicado, a parte cognitiva, a parte de funções executivas, a gente perde o pouco que ganha” (M3).

É importante destacar que uma das principais características de pacientes com TEA é a dificuldade em aceitar mudanças e a preferência por rotinas e interesses predefinidos e estruturados. Portanto, os níveis de ansiedade e angústia aumentaram consideravelmente por conta do isolamento social e a imposição de permanecer somente dentro de casa (LUGO-MARÍN *et. al.*, 2021). É possível observar na descrição de M1, mãe de gêmeos com TEA, como a mudança de rotina e o isolamento social estava sendo prejudicial. A irritabilidade e agitação dos filhos aumentaram consideravelmente, assim como a incapacidade de lidar com frustrações.

“[...] só ficar dentro de casa estava fazendo muito mal para eles. Eles estavam ficando mais ansiosos, mais angustiados, eles não conseguiam

lidar com nada. Montavam um lego e caía ou alguém derrubava e era o fim do mundo. A energia acumulada por mais que aqui tenha pátio, esgotou né? Ficaram cansados de só ficar aqui” (M1).

Assim, M1 refere que buscou alternativas para aliviar a “energia acumulada” dos filhos, levando-os ao mercado e para caminhar na rua, reforçando todos os outros cuidados.

“Mas eu vi que tava fazendo muito bem para eles saírem de dentro de casa. Às vezes eu só pegava eles e dava uma volta aqui na avenida, só para caminhar, ver o movimento e isso já fazia bem...” (M1).

Diversas pesquisas já buscaram alternativas para aliviar os sintomas trazidos pelo distanciamento social em pessoas com TEA. No Brasil, uma pesquisa feita na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criou um projeto de extensão universitária, que desenvolveu na pandemia um grupo com Rodas de Conversa intitulado “Estratégias de cuidado em saúde mental infanto-juvenil frente à pandemia” que coloca em prática ações como materiais informativos, criação de canais com compartilhamento de experiências, dicas e ações para garantia de direitos de pessoas com TEA (FERNANDES *et. al.*, 2021). Esse projeto buscou, além disso, formas responsáveis de flexibilização do isolamento social, também em forma de lei, para diminuir o sofrimento gerado por este.

Portanto, é possível observar que, por mais que o momento necessite de devida importância e seriedade, também são necessárias flexibilizações para melhor qualidade de vida dessa população. Outro exemplo de concessão foi a não obrigatoriedade do uso de máscaras por pessoas com TEA, transformada em Lei Federal nº 14.019 (BRASIL, 2020). Ainda assim, M1 relata que buscou confeccionar máscaras com personagens que os filhos gostavam para facilitar o uso, o que, segundo ela, ajudou.

“A máscara também, eu pensei “Meu Deus, o que vai ser de mim?”, porque eles não podem com uma etiqueta, blusão de gola alta porque pinica. Então como é que iam usar uma máscara no rosto? Aí eu encomendei de personagens, personagens que eles gostam e aí foi tranquilo. (...) O autista tem autorização para não usar, mas os guris sempre usaram, entenderam super bem” (M1).

Portanto, levando em consideração os relatos de alternativas possíveis para diminuição de sintomas causados pela pandemia e pelo isolamento social, além da sobrecarga observada nos cuidadores que foi exacerbada neste momento, é possível observar a potência que um grupo de compartilhamento de informações poderia trazer. De acordo com Lima & Couto (2020), o sentimento de solidão é frequentemente observado em cuidadores como consequência do isolamento social, “sendo resultantes das fragilidades das redes de suporte social” (FERNANDES *et al.*, 2021).

No artigo de Andradre *et al.* (2021), os autores comentam sobre uma experiência prática de extensão vinculada ao Laboratório de Clínica, Sujeito e Políticas Públicas – CLIPSUS, da Universidade Federal do Ceará – UFC, campus Sobral. Juntamente com duas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e uma escola particular da cidade de Sobral, o projeto intitulado de “Parentalidade no Autismo – Diálogos em Meio ao Isolamento Social”, buscou fornecer um espaço de trocas em torno do autismo em relação à pandemia, providenciando trocas de experiências e informações.

Segundo os autores, a roda de conversa serviu para mães trocarem experiências sobre aspectos como manejo de atividades domésticas, trabalho e cuidados com o filho, alternativas para as atividades que foram interrompidas e trocas sobre o que estava dando certo para uma família e poderia ajudar outra. Portanto, os autores relatam que foi de grande importância que essas conversas tenham ocorrido durante a pandemia e não depois, já que este foi o momento em que a incerteza tomou conta da maioria dos lares. Por fim, além de um espaço de trocas, a roda de conversa também é um espaço de acolhimento e de identificação, fatores que contribuem para a diminuição da solidão causada pelo isolamento social.

4.2 Desempenho escolar e regressão de habilidades

A pandemia de COVID-19 foi um momento de grande insegurança em diversos aspectos. A novidade de permanecer somente dentro de casa, o medo da falta de suprimentos, o pânico em relação a contrair o vírus, a dúvida de quando acabaria etc. Na educação não foi diferente, a incerteza tomou conta do convívio escolar, que agora não ocorria de forma presencial. Não existiam grandes informações e a princípio as aulas estavam suspensas apenas durante duas semanas. A partir disso, foi-se

percebendo a gravidade do problema e buscando alternativas, como o ensino remoto emergencial, para suprir a demanda produzida pela pandemia.

Portanto, de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa, as aulas no ensino remoto aconteceram de diversas formas, tendo suas diferenças, dificuldades e potencialidades. Foi constatado que demorou alguns meses para iniciarem as aulas síncronas e que anteriormente a isso tiveram atividades passadas pela plataforma *WhatsApp*. Esta situação aparece na fala de M1:

“[...] Quando veio a pandemia, os primeiros meses foram mandados pelo WhatsApp, não era algo que a SMED mandava, mas a professora se sentiu na obrigação assim e, carinhosamente, pensando neles que estavam sem nada em casa, então ela começou a mandar pelo WhatsApp e a gente começou a fazer as folhinhas da professora” (M1).

Entretanto, quando foi notado que o problema era muito maior e mais demorado do que imaginávamos, o ensino remoto emergencial foi o método proposto para o seguimento das atividades. Logo, a partir disso, se iniciaram as aulas síncronas, buscando principalmente manter o contato e o vínculo escolar com as crianças e não as deixar desamparadas quanto ao ensino-aprendizagem.

Para M1 o início das aulas síncronas foi muito esperado e comemorado, tanto por ela quanto pelos filhos. Entretanto, com gêmeos, teve que conseguir outros aparelhos eletrônicos (celulares) para que pudessem ter aulas, já que são de turmas diferentes e teriam aulas no mesmo horário. Isso nos mostra um problema socioeconômico que perpassa as condições de desigualdade social do país em que vivemos. De acordo com levantamento realizado pelo NIC (2018), foi constatado que entre as moradias de Classe C, 43% dos moradores tinham acesso ao computador e à *internet*, já 33% só tinham acesso à *internet*, sem computador. Nas moradias de Classe D e E as condições eram ainda piores, nas quais 58% não tinham acesso nem à *internet* ou ao computador. Uma realidade muito diferente de lares Classe A e B que chegam a números de 98% de acesso à *internet* e computadores.

Portanto, estes dados, ainda que de 2018, nos mostram uma realidade brasileira de pouca cobertura de informação e, no momento pandêmico, de educação. O fato também aparece na fala de P1, sobre como nem todos os alunos tinham condições de participar das aulas síncronas.

“Muitos não tinham acesso, faltava o aparelho ou faltava a internet, mesmo que depois o município ofertou. Às vezes os pais precisavam ir trabalhar e levavam o aparelho e só tinha um aparelho. Tinha o material impresso na escola, mas nem sempre iam buscar” (P1).

Aqui também observamos o diferencial de uma rede de apoio, já que M1 relata ter conseguido os aparelhos eletrônicos que precisava com o pai e a irmã. Sobre redes de apoio podemos afirmar que:

Apoio social tem a ver com as relações que uma pessoa estabelece na vida e que podem influenciar de forma significativa a definição da sua personalidade e o desenvolvimento (JULIANO; YUNES, 2014, p. 136).

“E aí foi que me caiu a ficha que os dois iam ter aula ao mesmo tempo, no mesmo horário e eu tinha só um celular, o meu celular. Deu acaso que meu pai trocou de celular e deu o antigo para mim e minha irmã tava com um celular antigo e me deu e aí cada um ficou com um celular” (M1).

Pensamos novamente no contexto de pessoas que não têm essa rede e não conseguiam participar ativamente dos encontros síncronos. Diversos autores comentam sobre redes de apoio em seus trabalhos e sua influência no desenvolvimento de competências e manejos de crise (BOWLBY, 1988; BRONFENBRENNER, 1996; BAUMAN, 2004). Considerando as dificuldades encontradas no isolamento social por si só, a presença de redes de suporte neste momento faz grande diferença no processo de enfrentamento.

Entretanto, mesmo com o início das aulas síncronas, tiveram participantes que relataram dificuldades em acompanhar, como é o caso de M2 e M3, conforme relatos:

“[...] mas tinha vezes que ele não queria, aí eu falava com a professora e ele só fazia os trabalhos e enviava” (M2).

“O A. não participou de nenhuma aula síncrona, ele não conseguia participar, porque as telas para ele tinham outro sentido. A tela para ele era para ver desenho, jogar joguinho, o notebook era para digitar. E além disso era uma professora nova que ele não conhecia, então até a voz dela incomodava ele. Ele não conseguia.” (M3).

Alguns dos motivos para a não participação das aulas síncronas foram a falta de interesse, dificuldade de concentração, irritabilidade e agitação, que foram exacerbadas pela pandemia (PISANO *et al.*, 2020). Além disso, os sintomas dos

alunos com TEA foram acentuados pelo isolamento social, conforme já citado, algo que dificultou a habituação com o novo método de ensino-aprendizagem.

Silva (2021), em pesquisa sobre ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental durante o ensino remoto, relata que o aluno com TEA não participava das videoconferências, principalmente pelo fato de vários colegas abrirem o microfone e falarem ao mesmo tempo, o que gerava um barulho estridente com o qual o aluno não conseguia lidar. Segundo a autora, o aluno começou a assistir às aulas de forma constante quando retornou aos seus atendimentos psicológicos, que tinham sido interrompidos durante certa parte da pandemia. Portanto, observa-se como a falta de atividades terapêuticas no momento da pandemia fez falta para esta população.

As alternativas usadas pelos alunos para suprir a falta de aulas síncronas foram diversas. M3 relata que, juntamente com a escola, montaram um plano de aulas síncronas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre AEE, a Política Nacional de Educação Especial explica:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (...) Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. (BRASIL, 2008, p.16).

Já M2 relata que nos dias em que o filho não queria participar das aulas, apenas fazia as atividades disponibilizadas de forma assíncrona, assim como P2 ao falar sobre o aluno. Nesse sentido, percebe-se a importância de flexibilizações no contexto de ensino-aprendizagem durante a pandemia e em busca da inclusão. É importante a percepção de que o Transtorno do Espectro Autista é um termo “guarda-chuva”, ou seja, contempla diversos níveis de gravidade, assim como diferentes sintomas e habilidades adquiridas. Além disso, levar em consideração o aspecto social de cada aluno é indispensável para pensar na melhor estratégia a ser seguida em busca da inclusão.

Diferentemente, M1 relata que os filhos acompanharam as aulas síncronas até quando pôde, mas que eram mais demorados ao realizarem as atividades pós aula. Uma de suas principais queixas foi a demora devido à falta de concentração.

“Uma coisa que era nítida é que demorava muito mais para eles fazerem em casa do que se eles estivessem na escola. Até o tema, às vezes o tema eles faziam na escola para não fazerem em casa e faziam rapidinho. Aqui em casa não sei se são os brinquedos, se é a televisão, eles demoram muito. Aí um fica de frescurinha com o outro. Então demorava muito mais para eles fazerem, umas três a quatro horas...” (M1).

As dificuldades encontradas no ensino remoto foram as mais diversas. A dificuldade de concentração foi uma das mais presentes nos relatos, ocorrendo principalmente pela mudança na rotina, mas também pela maior quantidade de estímulos ao estar em casa. A casa, para a criança autista, é um local de descanso, de brincar, de estar com a família, não um local de estudo. Portanto, saber que está em casa e tem a possibilidade de fazer outras atividades, ao invés das educacionais, foi de grande importância para a dificuldade na concentração.

“Ele não tinha interesse em participar, né? Porque em sala de aula eu conseguia fazer atividades separadas para ele e no remoto, por mais que eu fizesse atividades separadas, tá todo mundo junto e não dava para fazer. Então essa foi a maior dificuldade do remoto” (P2).

Além disso, na volta ao presencial foi possível observar regressões de habilidades que tinham sido conquistadas anteriormente à pandemia. M2 relata que o filho, que anteriormente passava a manhã inteira na escola, voltou ao horário de adaptação e permanece somente duas horas.

“Agora, por causa dessa situação, o horário dele está até às 9:30, eu largo ele na escola 7:30, 7:35 e 9:30 já tenho que pegar ele de novo. Isso é horrível, as professoras acham que é melhor, mas eu acho que não, acho que ele não aprende nada com isso. [...] E ele sempre suportou ficar a manhã inteira, ele sempre ficou no horário normal [...] E imagina, ele brincou a vida inteira no recreio na escola e agora não pode mais, ficou bem confuso para ele e ele sente falta” (M2).

Situação também percebida nos relatos de P1:

“Eles não ficam às 4 horas na escola, eles ficam duas. Nos primeiros anos eles ficavam a manhã toda e agora foi reduzido o tempo, porque chega um limite de tempo e eles não conseguem mais ficar” (P1).

M3 também comenta sobre a dificuldade que teve na volta ao presencial:

“E eu tive que ficar praticamente um mês com eles na escola, foi muito complicado esse retorno” (M3).

Uma estratégia muito utilizada nas escolas regulares são os horários reduzidos no período de adaptação de alunos, tanto com TEA quanto sem. Sabe-se que o ingresso na escola é um momento de estresse e angústia para a criança que estava acostumada a presença dos cuidadores a todo momento. Uma rotina diferente, com pessoas estranhas e distância dos cuidadores acaba por trazer ansiedade às crianças.

Percebe-se que esse sentimento, principalmente em crianças autistas, retornou na pandemia, já que foram quase dois anos em casa, com uma rotina diferente e a companhia dos cuidadores em tempo integral. Em função disso, o horário reduzido durante o tempo de adaptação no retorno da escola voltou a ocorrer. Entretanto, de acordo com Camargo *et al.* (2020), algumas professoras entrevistadas, em sua pesquisa sobre escolarização de crianças autistas, destacam a importância de que o horário seja aumentado gradativamente, conforme a adaptação dos alunos.

Outrossim, novas dificuldades também surgiram na volta ao presencial, como no relato de M2 sobre a incapacidade do filho de lidar com barulhos, algo que não acontecia anteriormente à pandemia.

“Até na escola tem sido muito difícil, até a questão de barulho. Antes da pandemia não tinha tanto, mas agora que ele está voltando para a escola ele está apresentando mais dificuldades porque ele não consegue com barulho, não consegue prestar atenção na professora enquanto ela está falando e o ventilador está ligado ou as outras crianças falando” (M2).

Ademais, M3 narra sobre um trabalho estruturado que estava sendo realizado durante o primeiro ano do filho no ensino fundamental. O trabalho contava com um plano com objetivos a serem atingidos e trabalhos relacionados com materiais alternativos e adaptações, mas sempre seguindo o contexto que estava sendo estudado em sala de aula. Com a pandemia, este trabalho foi perdido, logo, muito do que estava sendo aprendido foi por água abaixo. Além disso, na pandemia, M3 relata não possuir acesso ao que estava sendo trabalhado pela turma em geral, portanto não sabe se o filho estava aprendendo as mesmas coisas.

“No primeiro ano foi desenvolvido um plano para ele com objetivos a serem alcançados naquele ano. Então a cada bimestre que tinha a entrega de boletim a gente identificava o que ele tinha atingido daquele plano. [...] Então o processo de aprendizagem dele sempre foi com esses materiais, com esses recursos diferenciados. Mas sempre assim com o tema da sala de aula, com o tema que os colegas estavam trabalhando. [...] No segundo ano quando ele começou a gente também começou nesse estilo. Então ele terminou o primeiro ano no nível pré-silábico e veio a pandemia e estragou tudo” (M3).

Além das dificuldades de aprendizagem observadas durante o ensino remoto, também existem os fatores do desenvolvimento de cada criança e o fato de estarem se aproximando da adolescência, assim buscando maior independência e não querendo depender de professores ou cuidadores. Para Calligaris (2000), a modernidade criou um ideal de busca pela liberdade, no qual o sujeito se afirma como parte essencial da sociedade quando se torna autônomo. Portanto, o adolescente esforça-se para alcançar esta aspiração. M2 relata que o filho não aceitava ajuda dos pais, mesmo tendo dificuldades em entender as matérias.

“[...] E aprendendo antes da pandemia ele tava aprendendo bem mais, porque em casa foi bem difícil, ele não aceita de jeito nenhum que a gente ajude ele” (M2).

Portanto, é possível observar que cada família teve suas particularidades durante o tempo de pandemia, mas que, em geral, o ensino remoto teve mais dificuldades do que potencialidades. A partir de agora iremos falar sobre aspectos positivos e que auxiliaram o processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico, assim como as possíveis alternativas encontradas pelos cuidadores e professores participantes da pesquisa.

4.3 Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE)

Um fator que, segundo relatos dos participantes da pesquisa, foi decisivo para melhora na inclusão do aluno com TEA é a presença do Profissional de Apoio à

Inclusão Escolar (PAIE), principalmente as monitores¹ que acompanham os alunos em sala de aula. De acordo com relato de P1, é difícil conseguir dar a atenção necessária para o aluno com TEA, tendo outros 30 alunos juntamente. Sendo crianças que precisam de um olhar mais preparado e com maior conhecimento, estes profissionais são de grande ajuda.

“Eu acho muito importante, porque querendo ou não a professora não consegue dar uma atenção tão direcionada porque tem todos os outros alunos” (P1).

Além dos monitores de sala de aula, as escolas que participaram da pesquisa contavam com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e com apoio da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de parceria com o Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI), que é o serviço responsável no município de São Leopoldo por executar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) para escolas municipais. Entre as competências do serviço estão o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Sobre o NAPPI, a legislação de São Leopoldo explica:

Uma equipe interdisciplinar, vinculada à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, cuja atuação está focada em subsidiar institucional, terapêutica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, bem como fomentar políticas públicas voltadas à inclusão escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO, 2009, p.1).

Também de acordo com os relatos, a SRM é um diferencial importante na inclusão dos alunos com TEA. P1 e M1 relatam que a Sala é importante principalmente em momentos de crise, quando os gêmeos se desorganizam por alguma situação e são levados para a Sala para conseguirem se acalmar e não atrapalhar o processo dos outros colegas em turma.

¹ Na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, o apoio à inclusão, nomeado neste trabalho como monitoria, é exercido por estagiários da graduação em pedagogia ou de outras licenciaturas, assim como por estagiários do bacharelado em Psicologia.

“Até no refeitório eles não iam junto, porque era muito barulho, muita agitação e eles não queriam ficar. Então eles iam para a sala de recursos” (P1).

“[...] na sala de aula, quando os guris precisam, eles vão para a sala de recursos e acaba não atrapalhando os colegas” (M1).

Segundo a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007, p. 1):

A sala de recursos [...] é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Portanto, ao entender os relatos dos participantes é possível compreender que as escolas participantes estão caminhando para um processo inclusivo. Contando com o apoio de diversas esferas e com a implicação necessária para o trabalho de inclusão. M3 relata o trabalho realizado na escola:

“No primeiro ano que ele teve a estagiária de apoio ela era orientada pela professora de sala, pela professora de AEE e pela orientadora pedagógica. Então os planos eram feitos em conjunto e a estagiária dava suporte, fazia algumas adaptações, adaptação da adaptação, quando precisava. Nós tivemos um primeiro ano muito bom, muito produtivo, muito engajado.” (M3).

Ao ser questionada se a escola está preparada para atender as necessidades dos seus filhos em relação à inclusão, M1 relata que os recursos estão presentes, mas que, além disso, a implicação, a abertura e a vontade de fazer acontecer da escola também está, o que é de grande importância. Uma escola inclusiva é, além de preparada e com recursos, uma escola aberta à inclusão.

“Então a estrutura a gente já tem, as pessoas, o calor humano a gente já tem. Então acho que ali na escola não precisaria muito mais” (M1).

Além do trabalho realizado pelo AEE, as duas escolas consultadas tinham a presença de monitores em sala de aula com os alunos autistas, uma prática bastante elogiada pelos participantes da pesquisa e que faz diferença no processo de inclusão.

M1 relata ser essencial a presença das monitoras de apoio à inclusão:

“Assim, se eu fosse numa escola que não tivesse, eu acho que já teria sido convidada a me retirar há muito tempo com eles, porque faz toda a diferença ter uma estagiária na sala de aula junto com eles” (M1).

A importância dos monitores em sala de aula tem diversas razões, tanto pedagógicas quanto de cuidados em geral. P1 refere que os monitores que acompanhavam os gêmeos estavam ali principalmente por motivos temperamentais e comportamentais, já que em certos momentos eles perdiam a paciência e se desorganizavam em sala de aula.

“Geralmente os meninos têm o acompanhamento das estagiárias que ficam durante o período de aula, participando da aula e auxiliando eles, porque eles precisam. Porque mesmo quando eles estão bem ali, fazendo a atividade, de repente por qualquer coisa eles estouram e se desorganizam e daí o estouro pode ser só na mesa deles ou pode ser na sala de aula. Então sempre tivemos as monitoras que estão ali junto” (P1).

Já P2 conta sobre uma experiência de trabalho conjunto com a monitora, na qual recorre de uma alternativa diferente para práticas pedagógicas. Contando que seu aluno tinha interesse em dinossauros, teve a ideia de alfabetizá-lo por meio disso. Assim sendo, a monitora a ajudava neste sentido, principalmente nos momentos em que sua capacidade de ficar em sala de aula já tinha sido ultrapassada.

“Eu pedia para a estagiária tirar ele do ambiente da sala um pouco, porque ele não aguentava muito, e ir para o laboratório e disse para ela que iríamos alfabetizar ele pelos animais” (P2).

Apesar de ter grande importância na facilitação da inclusão, o Profissional de Apoio ainda é um papel a ser problematizado, já que não é bem definido e não há uma regulamentação específica para este trabalho (BEZERRA, 2020). Sobre a ocupação, principalmente de monitores em sala de aula, a PNEEPEI é bastante vaga:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17).

Ao falar de monitores dos alunos com deficiência, a diretriz se refere sobretudo às atividades de higiene, alimentação e locomoção. Entretanto, não exclusivamente, abrindo brechas para interpretações. Em função da escassa legislação, Lopes (2018) reflete a possibilidade de ser uma forma de barganha e simplificação do processo de apoio, buscando alternativas mais baratas para as contas públicas.

Além da PNEEPEI, em 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesta legislação é retomado o conceito do direito à acompanhante especializado em sala de aula de escolas regulares, desde que comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). Entretanto, o regulamento novamente é impreciso sobre quem seria este profissional e quais suas atribuições.

Em consequência deste aspecto, na maioria das vezes o trabalho do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) é feito por estudantes universitários de áreas relacionadas à educação. Esse fator causa desqualificação da formação especializada e do professor do AEE como um aspecto colaborativo (BEZERRA, 2020).

É possível perceber a importância da articulação da escola regular juntamente com o AEE e o PAIE na inclusão de alunos com deficiência. Por conta disso, uma das principais queixas dos participantes da pesquisa foi a descontinuidade deste trabalho no período de ensino remoto.

Ao perguntar para os participantes da pesquisa, foi unanimidade a importância de um profissional de apoio especializado no ensino remoto e como essa seria uma alternativa para melhorar a aprendizagem em futuras experiências. Como relatado por M1, é necessário um olhar especializado para entender as particularidades e dificuldades que são mais difíceis de serem percebidas no ensino remoto. Analisar crianças com TEA por meio de uma tela é um processo árduo, ainda mais levando em consideração as distrações e dificuldades trazidas pelo processo de ensino-aprendizagem à distância. Portanto, um olhar especializado facilitaria este processo, além de, como sugerido por mães e professoras, aulas individuais.

“Eu acredito que teria que ser uma professora muito bem-preparada, para crianças especiais teria que ser uma psicopedagoga mesmo. Porque só a professora talvez não consiga entender e sanar todas as particularidades deles. Eu estava conversando com a estagiária porque elas e a

psicopedagoga olham para eles e já sabem que tem alguma coisa errada, tem uma ligação e remotamente é mais difícil” (M1).

Assim como nos relatos de M2 e P2, nos quais pensavam em horários específicos para alunos com TEA, além da presença do PAIE.

“Mas eu acho que teria que ter um tempo só para eles, como na turma do M. era ele e mais uma criança especial. Talvez pegar uma professora que já ajudava eles para ajudar no online, entendeu? Não junto com eles. Porque eles se sentiam inferiores, porque já estão abaixo, né? Então quando eles erravam era muito difícil. Seria importante ter um espaço com uma psicopedagoga ou uma estagiária que pudesse acompanhar eles” (M2).

“Teria que ter uma estagiária, né? Era preciso cruzar um plano ou um horário específico só para eles” (P2).

Sabe-se que é complexo pensar em estratégias de apoio no ensino remoto, já que cada um está na sua casa, distante um do outro. Chaves (2021) narra um estudo de caso com dois monitores participantes da pesquisa e que acompanharam alunos com deficiência (9º ano do EF e 1º ano do EM) durante o período remoto. Alguns métodos por eles utilizados foram o acompanhamento das aulas pela plataforma do *Google Meet*, conjuntamente com uma chamada individual com o aluno para auxiliá-lo, além de chamadas individuais anteriores e posteriormente às aulas síncronas com a turma. Entretanto, é preciso praticar a diminuição do grau de exigência e sobrecarga impostas nestes alunos, que já têm outras atividades para realizar.

M3 relata uma experiência bem-sucedida com profissional de apoio especializado no ensino remoto e como foi uma das únicas formas que o filho aderiu às aulas síncronas. A mãe relata uma grande dificuldade do filho com as aulas síncronas juntamente a turma, principalmente pelo fato de terem uma professora nova, que o aluno não estava acostumado. Este fator, combinado com o estresse e ansiedade acumulados por conta do isolamento social, prejudicaram sua capacidade de lidar com o novo.

“A única coisa que a gente conseguiu foi com os atendimentos do AEE, quando começaram remotos. Aí sim, era uma hora ali com eles e era com a professora que ele já conhecia, uma professora especializada em AEE. E como ele já conhecia ela dos outros anos, a gente conseguia

sentar com ele, aí a gente conectava o notebook na televisão e ele sentava no sofá e via a professora pela televisão” (M3).

É importante lembrar que, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) para a inclusão no período remoto, o Atendimento Educacional Especializado deveria ser uma prática presente no tempo de pandemia, em um trabalho conjunto feito com os professores regentes, os professores especializados e as famílias para planejamento e realização das atividades remotas. Além disso, nas diretrizes também estão divulgadas sugestões e orientações de como garantir a acessibilidade e um ensino de qualidade neste período.

Entretanto, percebe-se que essa prática não ocorreu na maioria dos casos, já que dos participantes da pesquisa, somente uma mãe relatou sobre a realização deste trabalho. Logo, foi um espaço potencial perdido, já que poderia ter feito a diferença em diversos casos.

4.4 Colaboração e papel da família na inclusão

Já é conhecido o fato de que a colaboração entre lar e escola é um fator decisivo para que a inclusão do aluno com TEA seja bem-sucedida. Segundo Epstein (1991) a aprendizagem do aluno ocorre com maior facilidade e existe uma possibilidade maior de sucesso se ocorrer em um ambiente onde cuidadores e escola colaboram. Uma gestão implicada e participativa, juntamente com cuidadores presentes e envolvidos nos processos educativos faz grande diferença na evolução destes alunos.

Algo muito percebido nos relatos de mães e professores, que contam como levam a colaboração como uma parceria, uma troca de experiências e informações. M1 narra sua vivência sobre a relação entre ela e as professoras:

“Então quando começa as aulas eu já fico doida para a professora marcar a entrevista para eu poder explicar porque os dois são gêmeos, podem ser iguais por fora, os dois têm o mesmo grau de autismo, mas o B. é de um jeito e o H. é de outro” (M1).

Sabe-se que nesse período de ensino remoto foi essencial uma participação mais ativa dos cuidadores nos processos de ensino-aprendizagem, já que este era o único contato presencial que essas crianças experienciaram durante este período.

Portanto, os cuidados familiares foram muito além do que já estava sendo exercido anteriormente à pandemia.

Para P1, também é de extrema importância a colaboração e envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem, como pode ser lido na sequência:

“Mas de ponto positivo eu acredito que tenha sido a presença de uma mãe tão envolvida, porque se fosse um familiar mais negligente eles não se desenvolveriam tão bem” (P1).

Além dos aspectos educacionais, profissionais da saúde também afirmam que é necessária uma abordagem individual com pais e cuidadores de pacientes com TEA, “para que eles saibam como estimular a criança corretamente e como lidar adequadamente com as mais diversas manifestações clínicas” (DE OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 4). M1 relata que, por ter conhecimento dos sintomas e acesso à informações médicas e psicológicas sobre seus filhos, consegue auxiliá-los quando estão em frente a uma dificuldade, como na narração abaixo:

“Então antes a professora me avisava quando ia ter matéria nova, aí eu preparava eles, dizendo que no outro dia seria diferente, que teria matéria nova, que eles não iam saber, porque o não saber é uma angústia muito grande para eles, então eu explico que eles não vão saber, os colegas não vão saber e eles vão aprender juntos” (M1).

Os cuidadores, por passarem a maior parte do tempo com seus filhos, sabem de informações e estratégias que podem auxiliar o trabalho feito pelos professores. Pacheco (2007, p. 165) complementa este pensamento, expõe que os cuidadores são quem conhece as crianças melhor do que qualquer outra pessoa e que “possuem informações que podem ter uma influência fundamental na sua educação”. Observa-se esta situação no relato de M1:

“E eu sempre digo para elas falarem abertamente comigo porque eu não trato eles como coitadinhos, eu sei o que é a crise e eu sei o que é birra de uma criança que toda idade tem. Às vezes o texto é muito grande, o H. não quer copiar o texto porque é muito grande [...] ele estava fazendo muito isso, aí eu pedi para a professora tirar foto, me mandar e eu colocava ele aqui na mesa, colocava no celular e dizia que ele tinha o tempo de fazer na escola, mas como não aproveitou o tempo que teve você não vai fazer as outras coisas e vai ficar copiando. E aí pronto, depois que fiz isso ele parou. Mas elas são muito atenciosas com eles, muito preocupadas” (M1).

Além de informações que somente os cuidadores conseguem observar e compartilhar sobre seus filhos, também existe o fato de que existem poucos professores preparados tecnicamente para lidar com alunos com TEA. Nesse sentido, M3 relata que a colaboração entre lar e escola facilitou a troca de experiências e informações, já que algumas vezes os professores não sabiam lidar com determinadas situações comportamentais.

“Eles não sabiam como trabalhar com o A. em sala de aula e em momento nenhum eles deixavam de conversar com a gente. Eles sempre conversavam, mandavam vídeos de situações que elas não sabiam o que fazer para a gente analisar junto e ver o que podia fazer. Algumas coisas que eu faço também com ele em casa. Às vezes ele não queria sentar para pintar, então eu colocava ele para pintar na parede, que aí ele fica caminhando e pinta, então elas começaram a trabalhar essas coisas na escola. Então sempre tivemos essa parceria” (M3).

Entretanto, é preciso entender que o envolvimento e a colaboração não podem vir só dos cuidadores. Para ser inclusivo, o professor também precisa buscar formas de facilitar esse contato. Este pensamento é observado na fala de P2, na qual relata que o envolvimento na inclusão do aluno depende de cada professor e que é necessário implicação por parte deste.

“Ah, é muito boa, mas porque eu fui buscar e fui atrás. Depende de cada professor. Eu vou atrás, eu pesquiso, eu procuro o interesse do meu aluno, procuro como ele tá, como não tá” (P2).

Apesar da importante colaboração entre lar-escola no processo de ensino remoto, é importante tomarmos nota da sobrecarga emocional e física que estes cuidadores experienciaram no ensino remoto. De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância (NIC, 2020), os sintomas de depressão, já presentes anteriormente, principalmente em mães, se agravaram no período de pandemia. Os motivos são, especialmente, em relação ao fechamento das escolas, a diminuição da rede de apoio e as crises financeiras.

Além dos motivos acima relatados, M3 narra que, devido ser uma nova professora no período de ensino remoto e que não conhecia seu filho, havia muitas atividades que ela mesma precisava adaptar. Como a participante é universitária de pedagogia, buscava fazer as adequações necessárias.

“O conteúdo que vinha para ele muitas vezes eu precisava fazer uma nova adaptação [...], mas aquela questão de vir muita informação numa folha só, às vezes vinha coisas com uma letra que não era a que ele conhecia ainda [...], mas era aquela coisa, os professores mandavam, mas era muito mais a gente que se virava” (M3).

Entretanto, embora a pandemia tenha exacerbado a sobrecarga por parte dos cuidadores, percebe-se que essa é uma sensação que já estava presente na dinâmica familiar de cuidadores de crianças com TEA. M1 relata que já era implicada com a escolarização dos filhos desde a educação infantil e que sempre buscou observar de perto o que eles estavam conseguindo atingir e o que não.

“Na verdade, foi sempre assim né eu tento dar a mesma atenção para os dois, eu sempre fui assim de dar muita atenção para eles, para o que eles estão fazendo na sala de aula então sempre passava com eles, olhava o caderno, perguntava se eles tinham alguma dúvida, os temas eu sempre fiz com eles. Então transferiu a escola para dentro de casa e daí a gente acabou fazendo as atividades juntos” (M1).

Apesar de todas as dificuldades relatadas no contexto de ensino remoto, M3 relata que existiram aspectos positivos pois, ao estar em casa por mais tempo, pôde fazer uma melhor observação e constatação das evoluções do filho. Entretanto, sabe-se que essa não foi uma situação geral, já que muitos trabalhadores continuaram com suas atividades e diversos cuidadores não possuem o conhecimento necessário para auxiliar a criança, diferentemente de M3 que cursa ensino superior na área da educação.

“Como eu também fiquei remota, a gente conseguiu acompanhar mais o A., fazendo as atividades que vinham da escola, fazendo outras coisas, fazendo as adaptações. Então a gente viu nesse período de ensino remoto o que ele já estava conseguindo fazer, quanto ele já estava conseguindo fazer” (M3).

Nesta última categoria, novamente, percebe-se que a inclusão não é um papel exclusivo de nenhuma das instâncias de convívio do aluno com TEA. Para uma inclusão bem-sucedida é necessária articulação entre as diferentes áreas sociais, como família, escola, Estado e sociedade de forma geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos os resultados desta presente pesquisa, é possível observar como o ensino remoto emergencial acarretou perdas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista. Percebeu-se que não ter uma rotina definida, não ter socialização com os colegas e a falta de concentração para as aulas e atividades *online* foram as principais queixas. Além disso, também é possível observar a sobrecarga dos cuidadores e a importância de uma boa relação entre família e escola, para facilitar a colaboração e inclusão do aluno com TEA.

Ademais, foi necessário buscar alternativas que facilitem a aprendizagem do aluno no ensino remoto, bem como sua convivência e socialização. Assim como em outras pesquisas já realizadas e incorporadas no referencial teórico, estratégias foram construídas pelos mais diversos campos de atuação (educacionais, de saúde, assistenciais, entre outros) para diminuição dos sintomas causados pelo distanciamento social.

Em unanimidade, todas as mães participantes relataram que não escolheriam o ensino remoto se houvesse a possibilidade de continuidade após pandemia. Além disso, também relatam a má adaptação ao ensino híbrido e afirmam preferir o presencial por diversos motivos, que perpassam desde a aprendizagem até o convívio e a interação social.

Para as professoras participantes o ensino remoto emergencial também teve mais dificuldades do que potencialidades e entendem que este contexto poderia ter sido trabalhado de melhor forma. Para elas, o planejamento dessa modalidade de ensino foi breve e faltaram informações para que o trabalho pudesse ser mais bem aproveitado. Além disso, as educadoras também sentiram que o ensino é mais proveitoso quando existe socialização presencial e apoio de outras instâncias, como o AEE.

O ensino remoto emergencial, como o próprio nome diz, foi elaborado com pressa e sem maiores planejamentos. Por conta disso, sua eficiência mostrou-se incapaz de acolher as diferenças e praticar a inclusão escolar. Esse fato demonstra como as políticas públicas voltadas à inclusão precisam de reformulações em busca de evolução (LIMA; TUMBO, 2021).

Entretanto, também existiram aspectos positivos no ensino remoto, além de surgir estratégias e opções de trabalho para futuras experiências. Participantes da

pesquisa relataram que, com mais tempo perto dos filhos, conseguiram constatar novas informações sobre sua evolução. Além disso, professoras participantes descrevem que conheceram outros aspectos dos alunos durante o ensino remoto, como o funcionamento da família e condições socioeconômicas que auxiliaram no maior entendimento comportamental.

Ademais, estratégias foram pensadas em conjunto para melhores experiências futuras com o ensino remoto. Algumas delas foram: a presença de um Profissional de Apoio à Inclusão Escolar, a colaboração entre família e escola, a possibilidade de horários específicos de aula para alunos com TEA e a oportunidade de um momento de socialização entre os colegas.

É importante levar em consideração que essa pesquisa trabalhou com uma pequena amostra, portanto ainda se mostra limitada na generalização. Entretanto, ajudou a compreender as dificuldades e potencialidades da inclusão no ensino remoto emergencial. Acredita-se que a pesquisa foi bem-sucedida em relação ao objetivo proposto já que entendeu como estava ocorrendo os processos inclusivos no ensino remoto da amostra pesquisada. Sugere-se que, posteriormente, a pesquisa seja realizada em maior escala com o objetivo de alcançar mais participantes e promover ainda mais discussões sobre o assunto.

Conclui-se, portanto, que um grande desafio no pós pandemia é compensar as perdas relacionadas a processos inclusivos no ensino remoto. No retorno ao ensino presencial é essencial oferecer um olhar diferenciado para os alunos que não tiveram o pleno aproveitamento do ensino no contexto remoto, seja devido a dificuldades técnicas, socioeconômicas e psicológicas, buscando a manutenção da equidade e da inclusão.

Para isso, a Psicologia pode contribuir entrando em espaços em que muitas vezes está distante, como nas escolas, buscando uma maior articulação com este contexto e auxílio nos serviços prestados pelo AEE. Além disso, é necessário repensar as necessidades e demandas dos alunos com TEA, já que muitas das habilidades conquistadas a partir da socialização e tratamento foram diminuídas durante o tempo de distanciamento social. Ademais, é preciso que a Psicologia mantenha um olhar atento à saúde mental dos profissionais da educação, assim como aos cuidadores de alunos, já que é possível observar uma sobrecarga durante este período. Neste sentido, é de suma importância o psicólogo observar o aluno como um ser biopsicossocial e estimular as diversas áreas de sua vida.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**, 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2013.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)**, 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRADRE, Julyana Lima Vasconcelos et al. “Água de Chocalho” em Rede: Roda de Conversa Online Com Famílias de Crianças Autistas Durante A Pandemia de COVID-19. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p. 429-437, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19661>> Acesso em: 29 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. 192p.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 4, pp. 673-688. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt>> Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/237647>> Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.019, de 02 de julho de 2020**. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm> Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf> Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reexame do Item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.** 2020.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157681-texto-referencia-educacao-especial-revisao/file>> Acesso em: 26 abr. 2022.

BORGES, M. J. G.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A inclusão do educando autista em tempos de ensino remoto: utopia ou realidade? In: **Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas.** Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Disponível em:

<<https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/44271>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BOWLBY, J. (1988). **Cuidados maternos e saúde mental.** São Paulo: Martins Fontes.1988.p.64

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out.- dez., 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados** (Tradução VERONESE, M. A. V.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979). 272p.

BROOKS, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.

Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext)>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4666#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20revelou,os%20pais%20de%20forma%20si stem%C3%A1tica>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CALLIGARIS, C. **A adolescência.** 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36, e214220. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>>. Acesso em: 6 maio 2022.

CHAVES, Guilherme de Oliveira. **Ensino remoto emergencial em meio às restrições impostas pela pandemia de covid-19 na perspectiva dos monitores dos alunos com deficiência:** um estudo de caso. 2021. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/237647>> Acesso em: 6 maio 2022.

DE OLIVEIRA, Amanda et al. Impactos da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 27, p. e7728-e7728, 2021. Disponível em: <<https://18.231.186.255/index.php/cientifico/article/view/7728/4894>> Acesso em: 16 abr. 2022.

EPSTEIN, Joyce L. Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association.**, 1984. Elsevier Science/JAI Press, 1991. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1998-07316-011>> Acesso em: 16 abr. 2022.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi et al. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional** [online]. 2021, v. 29, 2021. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1249399>> Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19 - A quarentena na Covid-19 - orientações e estratégias de cuidado** [internet]. Brasília, DF: Fiocruz; 2020. Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-A-quarentena-na-Covid-19-orienta%c3%a7%c3%b5es-e-estrat%c3%a9gias-de-cuidado.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIVIGI, *et al.* Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 24(3), 618-640, set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/dbvBFTDLtMhkmmN5GksJ5hs/#:~:text=Os%20resultados%20da%20pesquisa%20apontaram,os%20sujeitos%20e%20suas%20fam%C3%ADlias>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GOMES, J. V. **Família e socialização**. *Psicologia USP*, [S. l.], v. 3, n. 1-2, p. 93-105, 1992.

HILL, A. P.; ZUCKERMAN, K.; FOMBONNE, E. Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. In: Robinson-Agramonte M. **Translational Approaches to Autism Spectrum Disorder** (pp.13-38). Springer, Cham, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/297013743_Epidemiology_of_Autism_Spectrum_Disorders>. Acesso em: 22 nov. 2021.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência.

Ambiente & Sociedade, 2014, v. 17, n.3, pp. 135-154. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/asoc/a/BxDVLkfcGQLGXVwnHp63HMH/?lang=pt&format=html>> Acesso em: 5 maio 2022.

KHOR AS, et al. Coping, Daily Hassles and Behavior and Emotional Problems in Adolescents with High-Functioning Autism/Asperger's Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2014; 44: 593-608. Disponível em:

<<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23933998/>> Acesso em: 29 abr. 2022

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**. V. 28. São Paulo: 2006. Disponível em:

<<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-429853#:~:text=Autismo%20e%20s%C3%ADndrome%20de%20Asperger%20s%C3%A3o%20entidades%20diagn%C3%B3sticas%20em%20uma,como%20transtornos%20invasivos%20de%20desenvolvimento>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LIMA, R. C., & COUTO, M. C. V. Percepções sobre o autismo e experiências de sobrecarga no cuidado cotidiano: estudo com familiares de capsí da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, 2020, 12(31), 217-244.

LIMA, A. Q. O.; TUMBO, D. L. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4> Acesso em: 22 nov. 2021.

LUGO-MARÍN, Jorge et al. COVID-19 pandemic effects in people with Autism Spectrum Disorder and their caregivers: Evaluation of social distancing and lockdown impact on mental health and general status. **Research in autism spectrum disorders**, v. 83, p. 101757, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946721000325?casa_token=9DZd672ba18AAAAA:3zM-EN39KvoDjB-qzaVfVRacJZNnCV1t_EFymEsyl2Xdp8ECSb67J7FiKODv6Gfef1GhkTCHNNQ> Acesso em: 22 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, 5ª edição. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/abstract/?lang=pt.>> Acesso em: 04 abr. 2021.

MORAIS, I. R. D. *et al.* **Ensino Remoto Emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29766>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

NARZISI, A. Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: ten tips for helping parents and caregivers of young Children. **Brain Sciences**, 10(4), 1-4. Pisa, Italy: 2020. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32244776/>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

NIC - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto. **Acessibilidade e Tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018, p. 106. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

NCPI- Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. NCPI, 2020. Disponível em: <<https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil-3.pdf>> Acesso em: 15 maio 2021.

OPAS – Organização Panamericana de Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>> Acesso em: 15 maio 2021.

PACHECO, J. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PISANO, et al. A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. **Society for the Improvement of Psychological Science and the Center for Open Science**. 2020. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3886>> Acesso em: 5 maio 2022.

RONDONI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57. São Paulo: 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SES - SECRETARIA DA SAÚDE. **Acolhimento às pessoas com autismo e famílias é prioridade do Governo do Estado**. Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://saude.rs.gov.br/acolhimento-as-pessoas-com-autismo-e-familias-e-prioridade-do-governo-do-estado#:~:text=A%20estimativa%20da%20SES%20%C3%A9,50%20mil%20em%20idade%20escolar>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO LEOPOLDO. **O NAPPI e sua História**: 2005 - 2009. 2009.

SILVA, I. R. C. *et al.* Ensino inclusivo ou ensino insersivo? – um relato de experiência com o ensino remoto e o paradigma inclusão x inserção. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p.8043-8053. Curitiba: jan. 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23546>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

SILVA, S. G.; SENA, F. S.; FARIA, E. M. B. O ensino remoto para alunos do atendimento educacional especializado: inclusão x exclusão. V CONBALF. **Associação Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis: 2021. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1362>. Acesso em: 22 nov. 2021.

TEIXEIRA, Ana Cristina Martins João. **Um novo olhar sobre a colaboração escola/família**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <<http://195.22.21.182/bitstream/20.500.11796/833/2/PG-SUP-2008AnaTeixeira.pdf>> Acesso em 8 maio 2020.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**: Guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2018.

WESTPHAL, Alexander. Public perception, autism, and the importance of violence subtypes. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 56, n. 6, p. 462-463, 2017. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28545749/>> Acesso em 8 maio 2022.

APÊNDICE A – TCLE VERSÃO *ONLINE*

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada Ensino remoto emergencial e Transtorno do Espectro Autista: Inclusão em meio a Covid-19, que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora responsável Juliana Soares, graduanda do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da professora Melissa Hickmann Müller. O objetivo principal da pesquisa é analisar como está ocorrendo a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista no contexto de ensino remoto, considerando as mudanças ocorridas nas práticas de ensino devido a pandemia da Covid-19. Espera-se que os resultados encontrados contribuam para uma melhora na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa inclui um curto questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada com média de – questões e que será aplicada presencialmente ou de forma remota *online* remota pela plataforma *Microsoft Teams*. Como benefícios, possível melhora na inclusão futuramente. Como riscos, possível cansaço e desconforto com certas questões. Desta maneira, sua participação pode ser interrompida a qualquer momento, sem lhe causar nenhum prejuízo. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas pelo e-mail julianasoares1999@edu.unisinos.br, assim como entrar em contato com a orientadora desta pesquisa, sendo sua identidade preservada, pois seu nome não será divulgado, assim como qualquer informação que possa identificá-lo(a). Os dados obtidos serão utilizados somente para fins da pesquisa.

Se for de seu interesse, existe a possibilidade de obter uma cópia deste documento. Neste caso, é possível fazer um print da tela nesta página ou solicitar a cópia em PDF ou impressa.

Caso você concorde em participar do estudo, assinale o campo “sim” e clique em continuar. Caso você não queira participar, assinale não ou simplesmente feche a página.

Você concorda com o termo acima e aceita participar da pesquisa?

- Sim, autorizo os pesquisadores a utilizar os dados obtidos somente para os objetivos do estudo.
- Não, não tenho interesse em participar do estudo.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DA FAMÍLIA**Dados mãe/pai:**

Nome:

Data de Nascimento: __/__/__ Idade:

Endereço completo:

Bairro:

Cidade:

Telefone:

E-mail:

Local de nascimento:

Escolaridade:

Estado civil:

Tem outros filhos?

Idade da primeira gestação:

Atualmente está trabalhando?

Qual seu trabalho?

Quantas horas por dia?

Remuneração:

Caso trabalhava, mas parou, por quê?

Tem religião? Qual?

Dados do cônjuge:

Seu/sua companheiro/a atual é pai do seu filho?

Nome do seu/sua companheiro/a:

Data de nascimento: __/__/__ Idade:

Local de Nascimento:

Endereço:

Escolaridade:

Seu/sua acompanhante (marido/esposa) trabalha?

Qual seu trabalho?

Remuneração:

O seu/sua companheiro/a tem outros filhos?

Tem religião? Se sim, qual? Praticante?

Ele/a tem alguma doença física?

Ele/a tem alguma doença mental?

Dados do filho (alvo da pesquisa):

Nome:

Data de nascimento: __/__/__ Idade:

Local de nascimento:

Ordem de nascimento: () Primogênito () Segundo Filho () Terceiro Filho () Quarto filho

Com que idade ele começou a estudar:

Que série está cursando:

A escola é: () Pública () Privada

Se pública: () Municipal () Estadual

Ele já reprovou? () Sim () Não

Se sim, em qual série:

Dados de outros filhos (se houverem):

Nome:

Data de nascimento: __/__/__ Idade:

Escolaridade:

Aspectos da moradia atual:

Quantas pessoas moram na casa, incluindo você?

Quem são os moradores da casa?

Quantas pessoas trabalham?

A casa é de: () madeira () material () Mista

Número de quartos:

Número total de peças:

Na casa tem água encanada: () sim () não

Na casa tem luz elétrica: () sim () não

Na casa tem esgoto: () sim () não

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM CUIDADORES

1. Seu filho começou a estudar com quantos anos? ___ anos
2. Qual escola seu filho frequenta atualmente?
3. Há quanto tempo seu filho frequenta esta escola?
4. A escola de seu filho é: () Pública () Privada
5. Se pública: () Municipal () Estadual
6. Seu filho gosta da escola? () Muito () Mais ou menos () Pouco
7. Como foi a adaptação do seu filho à escola?
8. A escola onde seu filho estuda disponibiliza algum profissional para dar suporte ao seu filho? Se sim, qual profissional e qual o trabalho realizado? Se não, você sente falta de um trabalho neste sentido?
9. Como vinha sendo o processo de aprendizagem do seu filho na escola presencialmente (desempenho, interação, envolvimento)? E como está sendo de forma remota?
10. Você identifica alguma dificuldade na aprendizagem do seu filho? Se sim, quais?
11. Como estão ocorrendo as aulas do seu filho no contexto de pandemia?
12. Estão tendo aulas síncronas (ao vivo) com alunos e professores?
13. Os conteúdos disponibilizados ao seu filho estão sendo flexibilizados? Você acredita que estão atendendo as necessidades?
14. Você tem dificuldades com tecnologias e acesso a internet nas aulas de seu filho? () sim () não. Se sim, quais as dificuldades?
15. Você identifica alguma dificuldade no ensino remoto? Se sim, quais?

16. Como está ocorrendo a interação do seu filho com os colegas e professores?
17. Como você identifica a relação entre seu filho e seu/s professor/es?
18. Você identifica envolvimento do professor com a inclusão do seu filho?
19. Qual a sua relação com o/s professor/es do seu filho?
20. A escola está preparada para atender as necessidades do seu filho? Quais são os recursos existentes? O que falta?
21. Em sua opinião quais os principais aspectos positivos da aprendizagem no ensino remoto? E negativos?
22. Em sua opinião, o que a escola poderia fazer para melhorar a inclusão do seu filho no ensino remoto?
23. Se houvesse a possibilidade do seu filho continuar no ensino remoto depois da pandemia, você aceitaria?
24. Se, futuramente, fosse possível escolher entre ensino remoto, presencial ou híbrido (dividido entre os dois), qual escolheria para seu filho?
25. Em sua opinião, o que você acha que pode melhorar para futuras experiências com o ensino remoto?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

1. Quanto tempo de experiência na pedagogia?
2. Quanto tempo trabalha com crianças com TEA?
3. Já teve alguma experiência com educação especial? Se sim, quais foram as maiores diferenças percebidas?
4. Quais as maiores dificuldades na inclusão de alunos com TEA no ensino presencial?
5. E no ensino remoto?
6. Houve algum plano de ação passado pela escola sobre a inclusão destes alunos no ensino remoto? Se sim, quais eram as orientações?
7. Havia algum profissional para dar suporte na inclusão dos alunos com TEA no ensino presencial?
8. E no ensino remoto?
9. Em sua opinião quais os principais aspectos positivos da aprendizagem no ensino remoto? E negativos?
10. Em sua opinião, o que a escola poderia fazer para melhorar a inclusão do aluno no ensino remoto?
11. Quais foram suas estratégias para incluir o aluno com TEA no ensino remoto?
12. Em sua opinião, o que você acha que pode melhorar para futuras experiências com o ensino remoto?
13. Você acha que existe colaboração lar-escola com os alunos com Transtorno do Espectro Autista na sua turma?