

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Júlia Machado Nunes

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
Uma análise sobre *lives* realizadas durante a pandemia de COVID-19**

Porto Alegre
1º semestre
2020

Júlia Machado Nunes

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
Uma análise sobre *lives* realizadas durante a pandemia de COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre

1º semestre

2020

AGRADECIMENTOS

Às professoras e aos professores que tiveram suas vidas viradas de cabeça para baixo durante uma pandemia mundial e deram o seu melhor para continuar ensinando: obrigada por não desistirem nunca e por serem figuras fundamentais para a construção de um Brasil e de um mundo melhor.

À minha família: mãe, bisa, pai(s), avós, tias e irmãos que estiveram presentes em minha trajetória e me apoiaram em todos os momentos.

Ao Felipe, pelo acolhimento em sua casa e coração, durante esses cinco anos de parceria e companheirismo: obrigada por me ajudar a crescer e a enxergar o melhor em mim todos os dias.

À Sandra, que me acolheu de braços abertos e me ajudou sempre de forma tranquila e carinhosa na construção deste trabalho.

Em especial, à minha mãe, que sempre batalhou muito para me ajudar a chegar onde estou.

À minha tia Sônia, que sempre se fez muito presente durante a minha vida. Serei eternamente grata pelo incentivo e pela dedicação ao longo de todo meu caminho.

À minha bisa Deli, pela forma carinhosa e paciente que me criou e me guiou pelo caminho do bem. Sou extremamente grata pelo teu amor.

Às parceiras e amigas Daniele, Francieli, Iasmin e Taynara pela amizade construída ao longo desta formação.

À Camila, por ter segurado na minha mão e inspirado durante todo esse período turbulento que vivemos.

Às minhas gatas, que, durante toda a escrita deste trabalho, aqueceram meus pés e coração. É maravilhoso compartilhar a vida com vocês.

A todos que, de alguma forma, torceram por mim e me ajudaram durante a minha trajetória acadêmica.

À Faculdade de Educação da UFRGS, pelo acolhimento e pelos professores incríveis que proporcionaram muitos ensinamentos durante minha caminhada na Pedagogia.

Às crianças, que fazem eu me apaixonar todos os dias pela profissão que escolhi.

Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.
(WELCHMANN, 1990)

RESUMO

No contexto da pandemia de Covid-19, que teve início no Brasil no começo do ano de 2020, tornou-se necessário o isolamento social e, com isso, ocorreram mudanças bruscas no cotidiano familiar, laboral e escolar. Neste trabalho, interessam as modificações que se fizeram necessárias no contexto escolar por meio da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A presente pesquisa se configura como uma análise audiovisual, com foco em 10 *lives* que debatem os impactos da pandemia de COVID-19 na vida escolar de crianças autistas e deficientes e quais as adaptações possíveis para garantir a inclusão dessas crianças nesse novo modelo de aulas. As transmissões foram realizadas por diferentes especialistas do campo da educação, psicologia, direito e áreas afins. Durante a pandemia, investigou-se, de forma mais aprofundada, o impacto dessa mudança repentina para as crianças no Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento causado por condições genéticas, caracterizado, centralmente, por dificuldades na comunicação e na interação social. O objetivo central visa analisar o que educadoras/es e outros profissionais sugeriram/sugerem como adaptações possíveis a fim de incluir o ERE na rotina escolar de alunos no TEA e como as professoras podem contribuir neste processo. A pesquisa conclui com as análises de que é fundamental readaptar as práticas pedagógicas para todas as crianças, centralmente para as crianças deficientes, estreitar os laços com as famílias e buscar melhores formas de garantir que o aluno tenha suas rotas de aprendizagem respeitadas e potencializadas nesse momento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Ensino Remoto Emergencial. Ensino. Documentação Audiovisual.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre as <i>lives</i> analisadas	12
Quadro 2 - Medidas que têm por objetivo mitigar o impacto da pandemia na educação (OCDE)	26
Quadro 3 - Preparação para o Ensino Remoto (abril/maio de 2020)	26
Quadro 4 - Estratégias para crianças com deficiências e suas famílias no acompanhamento escolar em casa	30
Quadro 5 - Níveis de gravidade no TEA - DSM – 5	33
Quadro 6 - Fatores de riscos ambientais para os transtornos do espectro autista	36
Quadro 7 - Estilos de aprendizagem - Teoria VAC	39
QUADRO 8 - Sugestões de adaptações possíveis nas aulas remotas para crianças com deficiência. (Apresentados de forma repetida nas lives 3, 4, 5, 6, 8 e 9)	44

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	9
2	CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA	11
2.1	DA ESCOLA PARA O YOUTUBE: SOBRE AS <i>LIVES</i> ANALISADAS	12
2.2	SOBRE AS <i>LIVES</i> : BASTIDORES E ORGANIZAÇÃO	14
3	A PANDEMIA DE COVID-19 E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO	25
3.1	A AULA REMOTA: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS	28
4	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	32
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS	34
4.2	ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS	36
4.3	AUTISMO E APRENDIZAGEM	37
5	SOBRE AS <i>LIVES</i> - PONTOS EM COMUM	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

As escolas não são apenas lugares de ensino e aprendizagem, mas também de alimentação, de socialização e, não raramente, de apoio emocional para crianças e adolescentes. As crianças necessitam desse espaço para se expressarem de diversas maneiras e, assim, desenvolverem-se da forma mais dinâmica e lúdica. Segundo Teixeira (2014, p. 65), “a atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico”.

Como consequência da rotina e da frequência em que permanecem no ambiente escolar, muitas crianças possuem vínculos afetivos com as pessoas que fazem parte deste ambiente. Tais laços se dão com as professoras e os colaboradores da instituição da qual fazem parte. Esse processo de conexão evidencia que o papel do Educador (e da escola) transcende o ensinar e, por meio do afeto e da sensibilidade, cria-se uma relação sólida e benéfica para a aprendizagem. Porém, ao final de 2019 e início de 2020, uma pandemia mundial transformou o cotidiano de muitas crianças e professoras. Dessa forma, a rotina de todos sofreu mudanças abruptas e foi preciso criar adaptações instantâneas, tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar (a conjuntura da pandemia de COVID-19 será explicitada no capítulo 3).

A necessidade de entrar em isolamento social surpreendeu a todos. As crianças pararam de ir à escola, e a maioria das famílias começou a trabalhar remotamente. Foi necessário alguns dias para se compreender a gravidade do que estava acontecendo e, logo, algumas escolas - em sua maioria da rede privada de ensino - implementaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste novo formato, as aulas são ofertadas por vídeo ou aulas ao vivo *online*, nas quais as crianças são convidadas a ficarem em frente à *webcam* do computador e a interagirem, de forma remota, com as professoras e colegas. Nas escolas públicas, em que há uma maior incidência de alunos que não possuem acesso amplo à internet ou a computador, os materiais são (pois a pandemia permanece até o encerramento deste trabalho) enviados por WhatsApp, e-mail, correio ou, ainda, entregues na porta da escola e, do mesmo modo, são devolvidos.

Além da dificuldade inicial de criar uma nova rotina tão abruptamente, algumas famílias começaram uma readaptação a fim de entenderem como conciliar

a sua rotina de trabalho no formato *home office* e como fazerem a mediação entre a professora e a criança. Tal situação se mostrou ainda mais complexa com as crianças menores ou com aquelas que possuem alguma deficiência. Vale ressaltar que, por conta do contexto da pandemia, o ano letivo foi interrompido e retomado - em outro formato - apenas algumas semanas após seu início e, com isso, algumas crianças ainda não possuíam um vínculo sólido com as professoras e demais colegas. Dessa forma, é importante refletir sobre a dificuldade para elas compreenderem esse novo modelo de aulas.

Para auxiliar as professoras, muitas instituições e especialistas em educação começaram a realizar *lives* durante o período de isolamento social. Com este intuito, inúmeras aulas, palestras e cursos *online* estão sendo organizados por diferentes profissionais e instituições, tendo como foco o ensino de forma mais ampla e também a inclusão das crianças com deficiência. Em função desta proliferação de informações e da impossibilidade de fazer um trabalho de campo presencial para a produção do material empírico deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), analiso um conjunto de dez *lives* a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: **o que os diferentes especialistas estão dizendo sobre a inclusão de crianças autistas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?**

O estudo está organizado em seis capítulos: no primeiro capítulo, apresento brevemente o contexto em que o trabalho foi desenvolvido e aponto a pergunta de pesquisa. No segundo capítulo, destaco a metodologia utilizada e meus objetivos principal e secundário. No terceiro capítulo, aprofundo o contexto em que as *lives* foram realizadas e como isso impactou o cenário escolar e a rotina da população. O quarto capítulo introduz o estudo acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), seu aspecto histórico e o processo de aprendizagem no espectro. No quinto capítulo, realizo a análise e apresento as questões comuns observadas entre as indicações dos especialistas. Por fim, no sexto capítulo, apresento minhas considerações finais, retomando a pergunta orientadora e os objetivos da pesquisa.

2 CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA

Ao escolher para este trabalho de conclusão o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a dificuldade inicial foi a definição do principal foco para a pesquisa, pois há muitas possibilidades a serem exploradas e esse ainda é um tema em que muitas questões estão em aberto: desde aspectos orgânicos e neurológicos acerca do transtorno até discussões culturais, sociais e educacionais. Em meio às dificuldades para delimitar o tema e lidar com o contexto do que estava acontecendo no mundo pandêmico, deparei-me com a pergunta: o que especialistas estavam (e ainda estão) dizendo acerca da inclusão de crianças autistas no Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

Na presente seção apresento, então, alguns aspectos relacionados à metodologia de pesquisa. O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo análise documental, pois utiliza fontes primárias, as quais Naína Tumelero (2019, documento eletrônico) define como “[...] dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente”. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A ferramenta metodológica deste estudo é a análise de documentação audiovisual constituída por *lives*¹ ocorridas ao longo dos meses de maio e agosto de 2020. Conforme Edmondson (1998), documento audiovisual é uma obra que apela, ao mesmo tempo, ao ouvido e à visão, sendo constituído por uma série de imagens relacionadas e sons acompanhantes que são registrados em material apropriado. Assim, “documentos audiovisuais são definidos como gravações visuais, com ou sem som e gravações sonoras, independente do suporte e processo de gravação usado”. (LIMA, 2016, p. 1).

Meu objetivo central com a pesquisa, por meio da análise documental das *lives* produzidas por diversos profissionais, principalmente da área da educação, é **analisar o que educadores/as e outros profissionais sugerem como**

¹ “Live em português significa, no contexto digital, “ao vivo”. Na linguagem da Internet, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais.” (REIS, 2019, documento eletrônico).

adaptações possíveis para incluir o ERE na rotina escolar de alunos com TEA.

Tais recomendações são voltadas à inserção do Ensino Remoto Emergencial na rotina dos alunos com autismo, bem como no auxílio a professores/as, famílias e redes de apoio. Somado a isso, apoiando-me em uma revisão bibliográfica, busquei, de forma complementar, compreender e definir, em alguma medida, o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.1 DA ESCOLA PARA O YOUTUBE: SOBRE AS LIVES ANALISADAS

O material audiovisual está focado em debates sobre qual é o impacto da pandemia de COVID-19 na vida escolar de crianças com TEA (ou com deficiências, de modo mais amplo). O material empírico desta pesquisa é composto por 10 transmissões ao vivo, com uma duração média de 60 minutos cada. Essas *lives* foram transmitidas pelas plataformas Youtube e Instagram e ficaram gravadas nas mesmas plataformas para futuros espectadores. Diversas instituições trabalharam para promover *lives* acerca do tema, preocupando-se em apresentar o ponto de vista de diversos profissionais. Professoras, gestores escolares e especialistas em educação predominam em um grupo composto por pais e mães, psicólogos, advogados, gestores públicos e mais. As transmissões das *lives* analisadas ocorreram entre abril e agosto de 2020.

QUADRO 1 - Informações sobre as *lives* analisadas

	DATA	TÍTULO	PARTICIPANTES	ORGANIZAÇÃO
1	15/04/2020	Inclusão em Tempos de COVID-19 e Distanciamento Social: Autismo	Beatriz Gomes Vaz (Psicóloga) Érica Cristina dos Santos (Intérprete) Denner Pereira da Silva (Advogado) Damião Silva (Psicólogo Clínico e Escolar)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) - Serviço de Apoio Psicopedagógico (SEAP) (YouTube)
2	16/06/2020	Autismos: quais intervenções possíveis em tempos de pandemia?	Julieta Jerusalinsky (Psicanalista)	Centro de Atendimento e Inclusão Social (CAIS) (YouTube)

3	17/06/2020	Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos	<p>Profa. Karla Wunder da Silva (Debatedora)</p> <p>Profa. Andreia Zenari (Debatedora)</p> <p>Profa. Dra.Liliane Ferrari Giordani (Mediadora)</p>	Fórum pela Inclusão Escolar (YouTube)
4	26/06/2020	Transtorno do Espectro Autista: um olhar Neuropsicopedagógico	<p>Verônica Lorenzet (Pedagoga cursando pós-graduação em Educação Especial e Psicomotricidade)</p> <p>Margarete Lima (Especialista em Neurociência Pedagógica)</p>	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (YouTube)
5	29/06/2020	Compartilhando experiências de ensino remoto: propostas para inclusão escolar	<p>Profa. Luana Fellix Eckert (Psicopedagoga)</p> <p>Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade (Mediadora)</p>	Didacoteca/ Grupo Aula/ Quem Quer Brincar? Faculdade de Educação UFRGS (YouTube)
6	02/07/2020	A Inclusão em tempos de pandemia: família e escola para além do virtual	<p>Sra. Deise Souza (Debatedora)</p> <p>Sra. Daiane Reis (Debatedora)</p> <p>Prof. Marco Ferraz (Mediador)</p>	Fórum pela Inclusão Escolar (YouTube)
7	20/07/2020	Educação inclusiva e os direitos dos estudantes no contexto da pandemia	<p>Maria Elza da Silva (Secretária de finanças da Undime)</p> <p>Rodrigo Hubner Mendes (Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes)</p> <p>Maria Teresa Egler Mantoan (Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença/ Laped)</p>	Conviva Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (YouTube)
8	04/08/2020	Educação Especial/AEE e propostas colaborativas na escola inclusiva durante a pandemia	<p>Profa. Carolina Noya (Debatedora)</p> <p>Profa. Lidiane Braz (Debatedora)</p> <p>Profa. Eliana Menezes (Debatedora)</p> <p>Profa. Luciane Lopes (Debatedora)</p>	Fórum pela Inclusão Escolar (YouTube)
9	07/08/2020	Planos de Ensino Individualizado: discussões em tempos de pandemia	<p>Verônica Castilho (Pesquisadora)</p> <p>Dra. Cristiana Mascaro (Profa. Adjunta UERJ-DEIC)</p> <p>William Brunelli (Intérprete de Libras)</p>	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)(YouTube)

10	12/08/2020	Como minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento a pandemia do novo coronavírus	Marlova Jovchelovitch Noieto (Diretora e Representante da UNESCO no Brasil) Paulo Ivo Koehntopp (Secretário Executivo do Sistema ACAFE) Patrícia Lueders (Presidente da Undime/SC)	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável/SC - Conselho de Arquitetura e Urbanismo/SC - Federação das Associações Empresariais/SC (YouTube)
----	------------	--	--	--

Fonte: Criado pela autora a partir do material de divulgação das *lives* (2020).

2.2 SOBRE AS *LIVES*: BASTIDORES E ORGANIZAÇÃO

*Faça uso do amor, do carinho e do cuidado para viver o que a gente está vivendo agora (pandemia).*²

(VAZ et al., 2020)³

A primeira *live* apresentada ocorreu em 15 de abril de 2020 e é intitulada “Inclusão em Tempos de COVID-19 e Distanciamento Social: Autismo” (VAZ et al., 2020). Promovida pelo Serviço de Apoio Psicopedagógico (SEAP) da PUC/PR, traz a psicóloga Beatriz Gomes Vaz, a intérprete de Libras Érica Cristina dos Santos, o advogado Denner Pereira da Silva e o psicólogo clínico e escolar Damião Silva. A *live* apresenta, do ponto de vista da psicologia, observações sobre como as pessoas com TEA e seus familiares estão vivenciando este momento de isolamento social e, também, reforça algumas questões que mostram como as leis e as políticas públicas estão dando suporte (ou não) a essas pessoas nesse período. Com a duração de 27 minutos e 50 segundos, a *live* conta com 456 visualizações até o presente momento⁴.

² Os excertos das *lives* serão transcritos em itálico ou dentro da caixas de texto ao conter mais de três linhas.

³ Beatriz Gomes Vaz, psicóloga palestrante na primeira *live*: Inclusão em Tempos de COVID-19 e Distanciamento Social: Autismo. Ocorrida em junho de 2020.

⁴ Essa, assim como as demais referências de número de visualizações, foram contabilizadas no dia 18 de outubro de 2020.

Figura 1 - Material de divulgação da *live* n°1.

Fonte: SEAP. Serviço de apoio pedagógico. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/seap/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

A segunda *live* aconteceu no dia 16 de junho de 2020 e é intitulada “Autismos: quais intervenções possíveis em tempos de pandemia?” (JERUSALINSKY, 2020). Promovida pelo Centro de Atendimento e Inclusão Social (CAIS), a psicanalista Julieta Jerusalinsky (2020) apresenta as preocupações dos profissionais que realizavam atendimentos com crianças autistas e precisaram passar o atendimento de presencial para *online*. A especialista (JERUSALINSKY, 2020) ressalta que o atendimento virtual não substitui o presencial, mas possibilita a continuidade do acompanhamento com a criança. Além disso, a psicanalista reforça, também, o quanto é importante olhar igualmente para a família nesse momento. A *live* durou 2 horas e nove minutos, contando com 1.656 visualizações.

Figura 2 - Material de divulgação da *live* nº2.

[●REC]
Autismos: quais invenções possíveis em tempos de pandemia?

Julieta Jerusalinsky
 Psicanalista, Especialista em Clínicas de Bebês. Mestre e Doutora em Psicologia Clínica. Professora dos cursos de especialização em Teoria Psicanalítica (COGEAE PUC-SP) e Estimulação Precoce: clínica transdisciplinar do bebê (do Instituto Travessias da Infância - Centro de Estudos Lydia Coriat-SP), membro da Clínica Interdisciplinar Mauro Spinelli, do Instituto Sedes Sapientiae e da REDE-BEBÊ.

Projeto Live
Horário: 19:00
Data: Terça-Feira (16/06)

CAIS
 INSTITUTO TRAVESSIAS DA INFÂNCIA
 Centro de Estudos Lydia Coriat - SP
 Desenvolvimento, Psicanálise e Transdisciplina

Fonte: Cais em casa. Disponível em: <<https://www.cais.org.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

A terceira *live*, promovida pelo Fórum pela Inclusão Escolar, ocorreu em 17 de junho de 2020 e é intitulada “Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos” (SILVA; ZENARI; GIORDANI, 2020). Conta com a participação das professoras Karla Wunder da Silva, Andreia Zenari e Liliane Ferrari Giordani. As professoras enfatizam que o ano letivo havia começado há poucos dias quando a pandemia começou e, devido a isso, algumas crianças e professores ainda possuíam poucos vínculos. Ressaltam, também, que é possível usar esse momento atípico para reconhecer a importância do outro, da escola e de reinventar a maneira que fazemos a aula acontecer, principalmente, com crianças com TEA. A *live* possui, até agora, 1.352 visualizações e a duração de 59 minutos.

Figura 3 - Material de divulgação da *live* n° 3

Fórum pela Inclusão Escolar

Conversas com o Fórum pela Inclusão Escolar

Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos

17/06/2020 (Quarta-feira)

18:00h às 19:00h

Canal do YouTube do Fórum

Conteúdo acessível
Com interpretação para Libras

Debatadora:
Profa. Karla Wunder da Silva

Debatadora:
Profa. Andréa Zenari

Mediadora:
Profa. Liliâne Ferrari Giordani

Fonte: Página no *Facebook* do Fórum pela Inclusão Escola (2020).

A *live* de número quatro chama-se “Transtorno do Espectro Autista: um olhar Neuropsicopedagógico” (LORENZET; LIMA, 2020) e ocorreu no dia 26 de junho de 2020. Ela foi organizada e oferecida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da UFRRJ. Conta com a participação de Verônica Lorenzet, Pedagoga cursando pós-graduação em Educação Especial e Psicomotricidade, e de Margarete Lima, especialista em neurociência. Juntas elas ressaltam a importância da neurociência e da informação acerca do diagnóstico precoce do autismo. Verônica enfatiza, também, a importância da escola não esperar o laudo do TEA para agir caso note algo preocupante. A transmissão, até o momento, possui 174 visualizações e a duração de 1 hora e 13 minutos.

Figura 4 - Material de divulgação da *live* n° 4.

Fonte: LEPEDI-UFRRJ, 26 ago. 2020.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBoXsdK4HI/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

O título da quinta *live* é “Compartilhando experiências de ensino remoto: propostas para inclusão escolar” (ECKERT; ANDRADE, 2020). Transmitida no dia 29 de junho de 2020, com a duração de 1 hora e 24 minutos, a *live* conta com 651 visualizações até agora. Foi Promovida e organizada pela Didacoteca, Grupo Aula e Quem Quer Brincar? da Faculdade de Educação da UFRGS e conta com a participação das professoras Luana Fellix Eckert e Sandra dos Santos Andrade. A professora Sandra Andrade fala em um duplo pertencimento, como professora e mãe de um menino autista de 11 anos. Assim, aponta que a experiência como professora contribuiu para que se tornasse uma mãe mais atenta às questões do filho e, além disso, compartilha um pouco da sua e da experiência do seu filho durante o início do período de isolamento social. Já a professora e psicopedagoga Luana Eckert enfatiza a importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e de estar em contato com a família para (re)conhecer melhor o aluno durante este período.

Figura 5 - Material de divulgação da *live* n° 5.

Didacoteca
convida:

CONVERSAS

LIVE

Compartilhando experiências de ensino remoto: propostas para inclusão escolar

Convidada:
Profa. Luana Fellix Eckert
(Psicopedagoga)

Mediadora:
Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade
(Faced-UFRGS)

Apoio: UFRGS Faced Grupo Aula

Fonte: GRUPO AULA UFRGS, 28 JUN. 2020.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CB_hMRghka-/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

A sexta *live* chama-se “A Inclusão em tempos de pandemia: família e escola para além do virtual” (SOUZA; REIS; FERRAZ, 2020). Organizada pelo Fórum pela Inclusão Escolar, aconteceu no dia 02 de julho de 2020. Com a duração de 59 minutos, a transmissão possui 680 visualizações e conta com a participação das mães Deise Souza, Daiane Reis e do professor Marco Ferraz. O professor relembra o tempo em que as crianças com deficiência viviam reclusas e questiona sobre como a escola pode estar presente, também, na casa do aluno com a família. Daiana ressalta que a inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula e padronizar atividades, pois cada pessoa é única. No mais, a mudança brusca na rotina e a necessidade de reinventá-la são pontos trazidos pela palestrante Deise Souza ao falar da sua filha e da relação com a escola.

Figura 6 - Material de divulgação da *live* n° 6.

Fórum pela Inclusão Escolar

Conversas com o Fórum pela Inclusão Escolar

A inclusão em tempos de pandemia

família e escola para além do virtual

02/07/2020 (Quinta-feira)

18:00h às 19:00h

Canal do YouTube do Fórum
<http://shorturl.at/jHX58>

Conteúdo acessível
Com interpretação para Libras

Debatedora: Sra. Deise Souza (Mãe)

Debatedora: Sra. Daiane Reis (Mãe)

Mediador: Prof. Marco Ferraz

Fonte: página no *Facebook* do Fórum Pela Inclusão Escolar (2020).

A sétima *live* analisada ocorreu no dia 20 de julho de 2020, é intitulada “Educação inclusiva e os direitos dos estudantes no contexto da pandemia” (SILVA; MENDES; MANTOAN, 2020). A duração é de 1 hora e 23 minutos e tem 4.450 visualizações até o momento. Participaram Maria Elza da Silva, Dirigente Municipal de Educação de Bonito/PE e Secretária de Finanças da Undime, Rodrigo Hübner Mendes, Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes e Maria Teresa Egler Mantoan, a coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Inicialmente, é levantada a questão sobre a política da educação inclusiva no Brasil, seus avanços e suas dificuldades. Rodrigo Mendes aponta que a deficiência, em si, não define que a pessoa pertença ao grupo de risco para a Covid-19, mas que cada caso deve ser analisado individualmente. Ainda é ressaltada a importância de conhecer o contexto em que a criança está

inserida durante o período de isolamento para, assim, fazer as adaptações possíveis nas atividades propostas.

Figura 7 - Material de divulgação da *live* n° 7.

Videoconferência
Educação inclusiva e os direitos dos estudantes no contexto da pandemia

Maria Elza da Silva
 DME de Bonito/PE
 Secretária de Finanças da Undime

Rodrigo Hübner Mendes
 Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes

Maria Teresa Egler Mantoan
 Coord do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença/Leped

20 de julho de 2020, segunda-feira
15h (horário de Brasília)
convivaeducacao.org.br/videoconferencia

CONVIVA EDUCAÇÃO
 UNDIME
 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Fonte: UNDIME – SC. Webinar: Impacto da pandemia na educação. Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/noticias/webinar-impacto-da-pandemia-na-educacao/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

A oitava *live* analisada (NOYA *et al.*, 2020) ocorreu no dia 04 de agosto de 2020 e contou com a participação das professoras Carolina Noya, Lidiane Braz, Eliana Menezes e Luciane Lopes. A transmissão foi organizada e transmitida pelo canal do Fórum pela Inclusão Escolar e intitula-se: “Educação Especial/AEE e propostas colaborativas na escola inclusiva durante a pandemia” (NOYA *et al.*, 2020). A partir dos relatos sobre o período de isolamento social, as professoras - atuantes na educação especial - ajudam a compreender como está se dando a organização das práticas de educação especial dentro da logística de ensino remoto. A professora Lidiane Braz relata que iniciou fazendo contato com as famílias para se informar sobre os alunos e compreender como eles estavam atravessando esse momento de distanciamento social. E, a partir daí, Lidiane começou a elaborar e a pensar em propostas colaborativas, junto à professora

titular, de forma a não sobrecarregar os alunos. A professora Carolina Noya compartilha a experiência com o Plano de Ação da Educação Especial que a escola em que atua no município de Santa Maria/RS adotou durante este período e relata também que, semanalmente, são realizadas reuniões de equipe para discutir e pensar sobre esses alunos como um todo. A transmissão conta, até agora, com 799 visualizações e a duração de 1 hora e 27 minutos.

Figura 8 - Material de divulgação da *live* n° 8.

Fórum Pela Inclusão Escolar

Conversas com o Fórum pela Inclusão Escolar

Educação Especial/AEE e propostas colaborativas na escola inclusiva durante a pandemia

04/08/2020 (Terça-feira)

18:00h às 19:00h

Canal do YouTube do Fórum
<http://forum.usf.br>

Conteúdo acessível
Com interpretação para Libras

Debatedora: Prof. Carolina Noya

Debatedora: Prof. Lidiane Graz

Debatedora: Prof. Eliana Menezes

Mediadora: Prof. Ludiane Bredani Lopes

Fonte: página no *Facebook* do Fórum Pela Inclusão Escolar (2020).

O título da nona *live* é “Planos de Ensino Individualizados: discussões em tempos de pandemia” (CASTILHO; MASCARO; BRUNELLI, 2020). A transmissão realizada no dia 07 de agosto de 2020 foi organizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da UFRRJ, conta com 232 visualizações e 1 hora e 1 minuto de duração. As palestrantes Verônica Castilho e a Dra. Cristiana Mascaro apresentam as características de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), quem pode elaborar e quem tem direito a um. A professora doutora Cristiana Mascaro ressalta que o PEI é individual e, na sua elaboração, busca conhecer o aluno para o auxiliar no alcance de seus objetivos e eliminar as barreiras que ele encontra na aprendizagem. Cristina ressalta, também, que o PEI deve ser elaborado coletivamente e, além disso, é necessário dar uma motivação para o aluno se sentir desafiado a aprender. As palestrantes finalizam

dizendo que a pandemia serviu para denunciar a exclusão que as pessoas com deficiência vivem na escola. A transmissão contou com o intérprete de Libras William Brunelli durante toda a sua duração.

Figura 9 - Material de divulgação da *live* n° 9.



Fonte: LEPEDI-UFRRJ. 31 jun. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDUwHPHjXVG/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

A última *live* analisada ocorreu no dia 12 de agosto de 2020 e é intitulada “Impacto da Pandemia Na Educação” (NOLETO; KOEHNTOPP; LUEDERS, 2020). Contou com 2.443 visualizações e 1 hora e 11 minutos de duração. Foi organizada pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo/SC, Federação das Associações Empresariais/SC e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável/SC. Participaram Marlova Jovchelovitch Noletto (Diretora e Representante da UNESCO no Brasil), Paulo Ivo Koehntopp (Secretário Executivo do Sistema ACADE) e Patrícia Lueders (Presidente da Undime/SC). A diretora Marlova Jovchelovitch inicia falando sobre a importância do cuidado com toda a comunidade escolar ao pensar sobre o retorno às aulas presenciais e, também, da necessidade de reanalisar as práticas e currículos a fim de garantir a equidade e a inclusão ao retomar os conteúdos no próximo ano. Patrícia Lueders afirma que, em nenhum momento, podemos afirmar

que as atividades remotas são iguais às atividades presenciais, mas é necessário salientar que o ano não foi perdido, já que tivemos a oportunidade de migrar para o ensino remoto e, assim, minimizar o atraso escolar.

Figura 10 - Material de divulgação da *live* n° 10.



Fonte: UNDIME – SC. Webinar: Impacto da pandemia na educação. Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/noticias/webinar-impacto-da-pandemia-na-educacao/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

3 A PANDEMIA DE COVID-19 E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA EDUCAÇÃO

A pandemia de Covid-19, também conhecida como Novo Coronavírus, teve início em dezembro de 2019, em *Wuhan*, na China. Trata-se de um vírus - altamente contagioso - que provoca doença respiratória aguda, denominado coronavírus SARS-CoV2. Ele afeta, segundo a Organização Pan Americana de Saúde (2020, documento eletrônico), pessoas idosas ou que possuem condições de saúde, como pressão alta, problemas cardíacos e/ou pulmonares, diabetes ou câncer. O vírus causa enfermidades que, conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020, documento não paginado), “caracterizam-se por pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada à dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza e até uma pneumonia severa.”

Dada a gravidade da doença, fez-se necessária a contenção do número de casos e de proteção do grupo de risco e, para isso, foi adotado, na maioria dos países, o isolamento social. Desde que a pandemia da Covid-19 se instalou no mundo, “[...] cerca de 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atinge mais de 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes” (ESTRELLA; LIMA, 2020, documento não paginado). No território brasileiro, todas as escolas suspenderam as aulas presenciais no mês de março, não tendo sido retomadas até este momento. Nesse contexto, em algumas redes, principalmente a privada e em alguns municípios, as aulas foram ofertadas emergencialmente de forma remota.

Fechar temporariamente as escolas, além de proteger crianças e jovens, reduz as chances de que eles se tornem vetores do vírus para sua família e comunidade, sobretudo para os idosos e demais grupos de risco, visto que em grande parte dos lares brasileiros há convívio entre eles. (ONU, 2020, documento eletrônico)

O guia publicado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (REIMERS; SCHLEICHER, 2020) sugere que a educação não seja interrompida durante a ocorrência da pandemia. Ele aconselha que se faça o ensino remoto, sugerindo uma série de medidas que têm por objetivo mitigar o impacto da pandemia na educação. Dentre elas estão:

QUADRO 2 - Medidas que têm por objetivo mitigar o impacto da pandemia na educação (OCDE).

- (a) Estabelecer uma comunicação efetiva entre escola, estudantes, famílias e professores/as;
- (b) Identificar meios para promover a educação *online* ou desenvolver outros meios de entrega, como programas de televisão, *podcast*, rádio, pacotes de aprendizagem (*online* ou em pacotes impressos);
- (c) Assegurar suporte adequado para famílias mais vulneráveis;
- (d) Continuar o suporte com alimentação e atendimento psicológico disponível antes da pandemia nas escolas;
- (e) Cuidar para que os educandos façam uso seguro e não excessivo de telas (computadores, televisões, tablets e celulares) para preservar seu bem-estar e sua saúde mental.

Fonte: Adaptado de OCDE (2020).

Com uma transição repentina para o ensino remoto e sem oportunidades de formação prévia, o relatório de pesquisa do Instituto Península (2020, documento eletrônico) mostrou que, logo nas primeiras semanas, 7 em cada 10 professoras mudaram muito ou totalmente as rotinas de trabalho. Somado a isso, antes da paralisação das atividades presenciais, 88% das professoras nunca havia dado aula a distância ou de forma remota. Ainda, segundo o relatório, apenas 3,6% das professoras sentiam-se preparadas para as aulas remotas:

QUADRO 3 - Preparação para o ensino remoto (abril/maio de 2020)

Sinto-me nada preparado	56,10%
Sinto-me pouco preparado	27,00%
Sinto-me muito preparado	13,00%
Sinto-me totalmente preparado	3,60%

Fonte: Adaptado de Instituto Península (2020).

Infelizmente, apesar dos esforços dos educadores e das redes de ensino em se reinventar para fornecer atividades pedagógicas remotamente, o fechamento temporário das escolas significou uma interrupção total no processo de aprendizagem para algumas crianças. A ONU (2020, documento não paginado) aponta que “há grandes chances de a situação do isolamento aumentar a lacuna existente entre os estudantes” e, assim, aumentar também os índices de evasão

escolar e agravar as dificuldades de aprendizagem, com um maior impacto nos estudantes mais vulneráveis socialmente⁵.

Não são poucos os casos de crianças que têm na merenda escolar a única refeição regular e saudável; ou mulheres que, por serem frequentemente as principais responsáveis pelo cuidado infantil, acabam por ficar sobrecarregadas por acumularem trabalho com cuidado dos filhos em tempos de pandemia. (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 2)

Cabe ressaltar que, apesar das adversidades encontradas na transição repentina das aulas presenciais para o ensino remoto, essa mudança pode promover novos modos de ensinar e aprender. Uma oportunidade deste momento, conforme o documento elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020, p. 24), é ensinar os estudantes a colaborarem entre si, com tarefas que precisam ser executadas em grupo. A habilidade de autogestão também poderá ser trabalhada, já que os estudantes devem organizar seu tempo e ter disciplina para estudar. Sabemos, no entanto, que esta questão é uma falácia quando pensamos em crianças pequenas ou deficientes que não possuem autonomia nem para as questões da vida diária. Como teriam esta capacidade de autogestão para lidar com a tecnologia e a aprendizagem se ainda precisam de suporte para questões mais básicas da vida, como vestir-se, alimentar-se, higienizar-se etc. Entretanto, em seu texto, o Instituto ainda acredita que,

Em um momento em que todo o ensino migra para plataformas *online*, isso poderia ser uma oportunidade de repensar as maneiras de ensinar, e utilizar a crise como um catalisador da criatividade, de maneira que seja possível criar conteúdo e materiais em diferentes formatos para atender aos estudantes com deficiência e, por consequência, atrair e motivar mais todos os educandos da turma. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 24)

Enquanto as professoras e as famílias se organizam para participar das aulas remotas obrigatórias, alunos com deficiência tentam se adaptar ao novo modelo de ensino *online*, assim como, centralmente, a uma nova rotina que possa ser reorganizadora dos comportamentos e aliviadora do estresse provocado pelas mudanças. Infelizmente, nem todos conseguem cumprir com as atividades, porque há questões que vêm antes desta disposição cognitiva e comportamental para aprender. Segundo Biches (2020, documento eletrônico), “um dos motivos é que

⁵ O termo vulnerabilidade social refere-se à situação socioeconômica de grupos de pessoas com poucos recursos financeiros, de moradia, educação e acesso a oportunidades para seu desenvolvimento enquanto cidadão. (Portal Sermais.org.br, 2020, documento não paginado).

não existem as adaptações necessárias nos materiais às deficiências de cada um.” Conseqüentemente, muitas famílias assumiram os papéis de “professores”, readaptando e mediando as aulas para acolher a necessidade dos estudantes e, além disso, buscando meios para conter crises, diminuir as ansiedades, buscando suporte em outros e novos medicamentos, tentando manter alguns atendimentos especializados que auxiliem a criança a passar por este momento, pois até mesmo no Sistema Único de Saúde (SUS) houve suspensão de atendimentos como fonoaudiologia, psicologia e outros. Sestaro (2020, documento não paginado) afirma que

[...] muitas famílias não estão preparadas pedagogicamente [e não é função delas estar] para oferecer apoio aos seus filhos. Às vezes, os pais não têm tempo [nem domínio da tecnologia, nem bagagem escolar] para ajudar nas atividades escolares. Muitos estão se desdobrando para atender [ou sofrendo e sentindo-se culpados por não conseguir].

3.1 A AULA REMOTA: ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS

Com a necessidade de adaptação das aulas presenciais para os ambientes virtuais, é preciso salientar as diferenças entre o Ensino Remoto e a Educação a Distância (EAD). Para Thuinie Daros (2020, documento eletrônico), as aulas remotas surgiram com “a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise”. Sendo assim, as aulas remotas são realizadas, temporariamente, em caráter emergencial, enquanto a EAD possui base, currículo e metodologia organizadas e pensadas para garantir o ensino e a educação a distância de forma autônoma. A EAD é considerada uma modalidade de ensino, enquanto o ERE está sendo considerado uma metodologia.

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (BRASIL, [s.d.], documento eletrônico)

Ainda que as aulas ocorram, atualmente, de forma remota, é necessário salientar a desigualdade existente entre os sistemas públicos e privados da educação básica. Professores da rede privada têm uma maior variedade de

recursos oferecidos pelas escolas para manter o vínculo e a comunicação com seus alunos. Os educadores da rede pública, por sua vez, possuem menos recursos e pouco amparo institucional para estabelecer este contato. Cabe destacar, também, que as crianças da rede pública possuem, não raramente, menos acesso à rede de internet de boa qualidade, ao computador ou ao celular e, quando possuem acesso, esses equipamentos precisam ser divididos com outros membros da família. Cunha (2020) corrobora esta afirmação ao dizer que:

Enquanto alunos de escolas particulares aprendem por meio de diversos recursos e estratégias combinadas, como vídeo ao vivo ou gravado, envio de tarefas, mentoria e sessões em grupos menores para tirar dúvidas, muitos estudantes das escolas públicas sequer têm acesso à internet. (CUNHA, 2020, documento eletrônico)

Nesse contexto, muitas escolas realizaram as aulas por salas de aulas virtuais e utilizaram o aplicativo Whatsapp para comunicação. Porém, tendo em vista que o Brasil tem, hoje, uma situação em que “apenas 67% dos domicílios possuem acesso à rede” (Todos Pela Educação, 2020, p. 9), as instituições de ensino precisaram, mais uma vez, adaptar as atividades para outras formas de acesso e oferecer alternativas para os estudantes impossibilitados de acompanhar as aulas remotas. Isso é visto, por exemplo, na rede pública, em que muitos educadores disponibilizaram materiais impressos para que fosse possível aos estudantes realizar as atividades em casa. Estes materiais eram retirados e devolvidos nas escolas e, em algumas regiões, enviados pelo correio.

Neste momento, em que várias mudanças na rotina da família e da criança vêm acontecendo, a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), juntamente com a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNDCA) elaboraram uma cartilha apresentando 13 estratégias para auxiliar o acompanhamento escolar de estudantes com deficiência. A cartilha (SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2020, documento não paginado, grifo do autor) oferece algumas dicas para assistir a organização do estudo em casa durante o período de isolamento social:

QUADRO 4 - Estratégias para crianças com deficiências e suas famílias no acompanhamento escolar em casa

1	Seja criativo(a), amoroso(a) e desenvolva as atividades juntamente com a criança;
2	Estabeleça uma rotina, pois cada momento pode ser aproveitado para o desenvolvimento e o cérebro tem assim a possibilidade de conexões neuronais com base na repetição;
3	Deixe afixado a rotina do dia ou da semana e faça a leitura com a criança do que será realizado naquele dia;
4	Escolha um ambiente em que a criança deverá estudar e brincar, e mantenha-o até o final;
5	Certifique-se de que o ambiente esteja seguro (esterilizar brinquedos e materiais escolares);
6	Equilibre o tempo de aprendizagem com diversão;
7	Explique para a criança o porquê de ela não estar indo para a escola, por enquanto, mas que retornará logo mais;
8	Certifique-se de que o seu (sua) filho(a) dará conta de realizar as atividades propostas pela escola, e não é o momento de se cobrar caso não tenha habilidades pedagógicas, o aprendizado acontece de várias formas;
9	Reveja a necessidade de adaptar a forma de comunicação e aplicação das atividades escolares;
10	Se não se sentir seguro em aplicar atividades, ou não souber como fazer, solicite à escola sugestões ou o Plano Educacional Individualizado;
11	Estimule a criança por meio da arte (atividades com pintura usando os dedos das mãos, pincel com os pés, o pincel preso aos lábios, recorte de papéis ou tecidos, diversificando cores, texturas e outras);
12	Faça atividades de matemática (raciocínio, se possível, desafios orais, escritos, ou jogos que envolvam cálculo);
13	Linguagem (contação de história com a participação da criança na criação da narrativa é uma dentre várias opções e a comunicação pode ser adaptada, caso seja necessário, assim como completar músicas que sejam conhecidas e façam parte do repertório com objetivo de desenvolver pensamento, linguagem e oralidade).

Fonte: Adaptada de Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2020)

Cabe destacar que as recomendações feitas parecem falar para um público mais elitizado e que já possui um maior suporte para seus filhos deficientes. É irônico pensar em estímulo por meio da arte, atividades de raciocínio, estabelecimento de rotina e dedicação de tempo quando boa parte das famílias com filhos deficientes são de baixa renda. Dessa forma, no atual contexto, essas famílias, não raramente, perderam seus empregos, estão vivendo de auxílio emergencial, tiveram redução de salário, possuem pouca escolarização, acolhem todos os familiares no mesmo espaço (geralmente casas com 2 ou 3 cômodos) e possuem vários outros membros da família que também demandam alguma atenção.

Ainda de acordo com o documento, é importante que os pais mantenham o contato com os professores e a escola, mesmo que o aluno não consiga se adaptar ao ensino remoto padrão oferecido aos demais estudantes. Note quantas demandas

sobre a família, geralmente representada na figura da mãe, somente em relação a um dos filhos. Em função disso, é importante que as escolas pensem em como auxiliar, efetivamente, suas crianças - principalmente aquelas em maior situação de vulnerabilidade como as deficientes e pobres - diminuindo a cobrança e onerando menos a família já tão fragilizada neste momento.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (BRASIL, 2015), cada criança com deficiência tem direito ao Plano Pedagógico Individual (PPI), que contempla todos os objetivos que a escola prevê, de acordo com a faixa etária. Logo, ter o conhecimento sobre o trabalho pedagógico que era realizado com o filho, anteriormente ao período da quarentena, pode auxiliar na construção da rotina de estudos em casa. Sabe-se, no entanto, que a maioria das escolas, por muitos motivos, não possui nenhum plano adaptado para os alunos com deficiência. Essa fragilidade das escolas brasileiras foi evidenciada durante a pandemia e mostrou, também, a gravidade dessa falta, pois não há como cobrar um documento que a escola nunca possuiu e que, no período de ensino remoto, não será possível organizar.

Por outro lado, a escola, mesmo que a criança não consiga acompanhar as atividades *online*, deve fornecer material e atividades compatíveis com a sua necessidade. Contudo, como isso torna-se possível se a professora nunca fez adaptações anteriores e não possui um PDI de seu aluno deficiente? Sem contar que, como já mencionado, algumas professoras nem tiveram a oportunidade de fechar o perfil pedagógico de seus alunos pelo pouco tempo de convivência. Talvez aqui resida mais uma importância deste trabalho que é a busca, nas *lives* da pandemia, por dicas dos especialistas em inclusão sobre como melhor auxiliar estas crianças e jovens já tão desatendidos, uma vez que o documento segue oferecendo “dicas” um tanto inespecíficas para uma pessoa leiga em educação, afinal, o que é um objetivo educacional? Qual objetivo a criança deveria atingir agora? Como sei se o objetivo foi atingido? Se não ele não for atingido, o que se faz?

Para as famílias que irão adequar o ensino em casa, sugerimos que estabeleçam horários específicos, como o que a criança frequentava na escola, por exemplo, contudo com a devida flexibilidade, tendo pelo menos um objetivo educacional como meta por dia. (SNDPD, 2020, documento eletrônico)

4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Atualmente, de acordo com o último Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental. Ainda conforme o Manual,

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. (DSM-5, 2014, p. 31)

Os sintomas iniciais mais comuns do Transtorno do Espectro Autista envolvem o atraso no desenvolvimento da linguagem e a ausência de interesse social. Segundo o DSM-5, o TEA “caracteriza-se por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (2014, p. 50). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e interferem significativamente no funcionamento diário. Ami Klin (2006) ressalta que há uma variação notável na expressão de sintomas no autismo e, conforme Gillet (2014), os sinais de autismo podem mudar consideravelmente com a idade, sendo mais sutis nos 6 primeiros meses e mais aparentes a partir dos 18-24 meses. As características do autismo podem variar e se manifestar de formas diferentes em cada indivíduo.

Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sócio comunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que não estão presentes estereotípias motoras e o comportamento é mais adaptativo e flexível a mudanças. Já outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, com uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém um comportamento extremamente rígido, não aceitando quaisquer mudanças no ambiente. (SCHMIDT et al. 2017, p. 225)

Por conta dessa variedade, a edição de 2014 do DSM-5 apresenta mudanças significativas nos critérios de diagnósticos do autismo, passando a classificar o transtorno em níveis de severidade, sendo o nível 1, quando é exigido

apoio; nível 2, quando é exigido apoio substancial; nível 3, quando é exigido apoio muito substancial:

QUADRO 5 - Níveis de gravidade TEA - DSM - 5 (2014, p. 52)

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E RESTRITOS
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente à abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Adaptada do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (2014)

Não há exames laboratoriais que confirmem o TEA, sendo um transtorno que necessita ser identificado pela observação da criança em diversos ambientes. Nesse sentido, o papel da escola pode ser fundamental para a investigação do

diagnóstico. Maranhão et al. (2019) afirma que o diagnóstico e as intervenções precoces (antes dos 5 anos) são fundamentais para o neurodesenvolvimento infantil e, por conseguinte, para uma melhor condição de vida da criança e de seus familiares.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

O diagnóstico de autismo ainda é recente. A primeira publicação é de 1943, quando Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, constatou uma inabilidade no relacionamento interpessoal das crianças que ele atendia, que, conforme Bosa (2002), distinguiam-se de outras patologias estudadas na época. Essas crianças possuíam um “isolamento da mente”, certa incapacidade de estabelecer contato social e afetivo. A partir dos casos estudados na época, Kanner denominou o autismo como: Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (KLIN, 2006). As seguintes características foram descritas,

Respostas incomuns ao ambiente que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia) (KLIN, 2006, p. 54).

Em 1944, sem conhecimento sobre o estudo de Kanner, Hans Asperger identificava nos seus estudos, crianças com características semelhantes às descritas por Kanner. Entretanto, Asperger apresentou características ainda não trazidas nos estudos de 1943 ao ressaltar a dificuldade das crianças observadas em olhar fixamente durante situações sociais, a fala monótona e a presença de estereotípias. Bosa (2002) também afirma que Asperger notou, ainda, a dificuldade dos familiares em constatar comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança.

Foi, coincidentemente, que ambos utilizaram o termo “autismo”; Kanner utilizou a denominação de “distúrbio autístico do contato afetivo” e, logo depois, chamou de “autismo infantil precoce”, enquanto Asperger denominou a síndrome de “psicopatía autística”. Segundo Oliveira (2009), “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, ou seja, uma pessoa reclusa em si. Assim, o autismo é compreendido como uma condição na qual o sujeito “parece” estar

recluso em si próprio. Essa aparente reclusão é uma falsa impressão causada pelas dificuldades de comunicação ou interação social da criança.

Rivière (2004) aponta que é possível dividir, cronologicamente, o estudo do autismo em três períodos distintos. O primeiro período - correspondente aos anos de 1943 a 1963 - pautava-se, basicamente, na ideia de que o transtorno era produzido por fatores emocionais ou atribuído ao comportamento de pais e mães emocionalmente não responsivos com seus filhos (a hipótese da "mãe geladeira").

Em um segundo momento, entre as décadas de 1960 e 1980, é descartada a ideia de que as famílias são responsáveis pelo transtorno, notando-se alterações no aspecto cognitivo e, a partir de então, cresce a tese de que o autismo possa estar ligado aos transtornos neurobiológicos. Tal tese, em parte, explicaria: "[...] as dificuldades de relação, linguagem, comunicação, flexibilidade mental" (RIVIÈRE, 2004, p. 236).

O terceiro momento vai de 1983 até os dias de hoje e marca importantes mudanças e sua principal modificação na visão geral do autismo é que, a partir desse momento, deixa de ser tratado como psicose para ser compreendido como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Os estudos desenvolvidos, desde então, permitem uma abordagem mais profunda, apresentando novos conceitos e definições do autismo.

Tal mudança reflete os seguintes aspectos: acúmulo de conhecimento produzido por pesquisas em diferentes partes do mundo, incluindo os epidemiológicos, buscando identificar tanto as características clínicas comuns como suas especificidades e delinear aspectos diferenciais de outras condições. (BOSA, 2002, p. 7)

Conforme Schimidt et al. (2018, p. 12), a categoria do Transtorno Autista foi sendo ampliada ao longo do tempo nos manuais diagnósticos. Após o autismo ser classificado como transtorno no DSM – III (1994), ele passou a ser listado dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento e, de acordo com o DSM – IV, há cinco classificações para o Transtorno: Autismo, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e Autismo Atípico. A partir do DSM – V (2014), o autismo passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista, em que não há classificações, mas sim níveis.

4.2 ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS

De acordo com Cosenza e Guerra (2009), o autismo é uma desordem da organização neuronal cortical que leva à deficiências no processamento da informação. Diferentes combinações de fatores de risco, ambientais e genéticos parecem estar envolvidos na etiologia do TEA, assim como anormalidades celulares e moleculares. Atualmente, percebe-se que é raro a existência de apenas um fator reconhecido como causa do transtorno (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), os seguintes fatores, em períodos vulneráveis do desenvolvimento, poderiam funcionar como gatilhos para vias patofisiológicas que poderiam desencadear o TEA:

QUADRO 6 - Fatores de riscos ambientais para os transtornos do espectro autista.

Pré-natais	Peri e neonatais
<ul style="list-style-type: none"> ● Idade parental avançada; ● Diabetes gestacional; ● Sangramento materno; ● Gestação múltipla; ● Primeiro filho; ● Exposição à toxinas; ● Exposição a antidepressivos; ● Exposição à poluição do ar; ● Infecção materna, febre ou uso de antibióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação fetal anômala; ● Sofrimento fetal; ● Apgar baixo no 5º minutos; ● Prematuridade; ● Pequeno para a idade gestacional (PIG); ● Malformações congênitas; ● Aspiração de mecônio; ● Incompatibilidade ABO; ● Incompatibilidade Rh; ● Hiperbilirrubinemia; ● Lesões associadas ao parto; ● Peso no nascimento <1.500g; ● Anemia neonatal; ● Cesárea eletiva; ● Sangramento materno; ● Complicações no cordão umbilical;

Fonte: Adaptada de Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2016.

Ainda conforme Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 360 - 361), as informações sobre a neuropatologia do autismo ainda são poucas em decorrência da escassa quantidade de tecido cerebral disponível para análise. Os autores afirmam que a ressonância magnética de indivíduos com TEA, geralmente, não mostra lesões grosseiras ou outras alterações que possam ser utilizadas para distinguir os indivíduos afetados dos não afetados.

4.3 AUTISMO E APRENDIZAGEM

Atualmente, a legislação é clara quanto à obrigatoriedade das escolas regulares em aceitar e matricular todos os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades. A instituição precisa, pois, adaptar-se para incluir o aluno, respeitando suas necessidades e oferecendo o suporte e a estrutura necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 'a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho', garantindo, no art. 208, o direito ao 'atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência'. Ainda em seu artigo 209, a Constituição Federal estabelece que: 'O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público'. (BRASIL, 2014, p. 1)

Vygotsky (1996) afirma que o contato social com outro indivíduo, seja na família ou na escola, permite que a criança perceba a ação do outro e reorganize seu pensamento em relação à comunicação interpessoal, gerando novas possibilidades de desenvolvimento por meio do processo de internalização.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico [...]. (OLIVEIRA, 1997, p. 38)

Portanto, para Vygotsky (1996), não são suficientes os mecanismos biológicos da espécie para realizar tarefas se o indivíduo não tem contato com ambientes e oportunidades específicas de experiências sociais que oportunizem essa aprendizagem. Os processos de ensino e aprendizagem pelos quais passam as crianças podem ficar mais compreensíveis ao nos remetermos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (1984, p. 58), a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento, definido pela capacidade de solucionar um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, definido

por meio de resolução de problemas com orientação de um adulto ou de uma criança mais experiente.

Portanto, é muito importante que a criança tenha a oportunidade de estar inserida em um contexto coletivo, que proporcione experiências sociais desafiadoras, que a desacomode, para que seja desafiada a avançar no desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores e de seu intelecto e, assim, para que suas diferentes formas de aprendizagem sejam exercitadas ao serem estimuladas por elementos socioculturais. Além disso, indo ao encontro do que foi discutido durante a quinta *live*, a professora Sandra Andrade (ECKERT; ANDRADE, 2020) reforça que:

Professora S: É importante que ela sinta que ela pode fazer a mesma coisa que os outros estão fazendo - socializar com o outro. (Compartilhando experiências de ensino remoto [...]. 2020)
--

Esse fazer a mesma coisa, segundo a professora, não implica fazer sempre tudo exatamente igual, mas também implica em não fazer tudo sempre diferente. A temática pode ser a mesma, o grau de exigência das atividades pode ser adaptado, mas é importante que a criança perceba que pode fazer parte do grupo, aprender e contribuir com ele de alguma forma. Nesse cenário, é necessário que o saber da criança seja considerado e valorizado, que seu tempo não seja apenas “preenchido” com uma atividade sem significado, pois, se não houver significado, a internalização definida por Vygotsky não acontece.

A inclusão da criança com autismo vai além de colocá-la em uma sala regular, é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (Schmidt et al. 2018, p. 80)

É necessário entender quais as rotas de aprendizagem do aluno, como ele processa as informações do ambiente e como responde aos diferentes estímulos que são oferecidos, assim como é citado pela Professora e Psicopedagoga Luana Eckert (ECKERT; ANDRADE, 2020) na mesma *live*. É necessário conhecer o aluno individualmente e compreender as suas dificuldades, limitações e potencialidades. Cada aluno utiliza diferentes estratégias para solucionar problemas e assimilar conteúdos. Conforme apresenta Saldanha, Zamproni e Batista (2016, p. 1), estudos

demonstram que cada pessoa tem uma forma própria para ensinar e aprender. Os estilos de aprendizagem podem se dar de diferentes formas. Há muitas teorias e métodos que discutem e problematizam os estilos de aprendizagem. Nessa ordem, Saldanha destaca o método VAC (Visual, Auditivo e Cinestésico).

Esta teoria VAC, foi desenvolvida por Fernald e Keller e Orton- Gillingham e pressupõe que a aprendizagem ocorre por meio dos sentidos visual, auditivo e tátil, ou seja, a maioria dos estudantes possui um estilo preponderante ou predileto para aprender os conteúdos das mais variadas disciplinas, podendo ainda haver alguns em que há a mistura equilibrada dos três estilos: visual, auditivo e cinestésico. (SALDANHA; ZAMPRONI; BATISTA, 2016, p. 1)

QUADRO 7 - Estilos de aprendizagem - Teoria VAC.

Estilo visual	Nesse grupo, estão os estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos visualmente. A partir da visualização das imagens, é possível estabelecer relações entre ideias e abstrair conceitos.
Estilo Auditivo	Estudantes com estilo auditivo possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pela palavra falada, sons e ruídos, organizando suas ideias, conceitos e abstrações a partir da linguagem falada.
Estilo Cinestésico	Encontramos neste grupo estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pelo movimento corporal.

Fonte: Adaptada de Saldanha, Zamproni e Batista (2016).

Somado a isso, a sala de recursos multifuncional⁶ pode auxiliar nesse processo e, em conjunto com toda a equipe multidisciplinar (caso a criança tenha atendimento fora da escola) e família, é possível elaborar um Plano de Ensino Individualizado (PEI). O PEI se caracteriza como um instrumento pedagógico pensado e adaptado de acordo com a deficiência apresentada pelo aluno, a fim de personalizar o processo pedagógico e possibilitar que ele avance e diminua as barreiras encontradas na sua aprendizagem. As adaptações podem ser de diversos tipos, sendo que o PEI deve ser feito na escola pela profissional da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, assim, a professora titular deve trabalhar em parceria com a profissional do AEE. A professora Cristiana Mascaro

⁶ A sala de recursos multifuncional é um direito garantido por lei. O Parecer nº 56/2006 estabelece que: A sala de recursos é o serviço, de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns. Esse serviço deve ser realizado em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2006)

(CASTILHO; MASCARO; BRUNELLI, 2020) afirma, durante a *live* “Planos de Ensino Individualizados [...]”, que:

C: Não é o rótulo [laudo] que vai dizer que ele [a criança] precisa de um PEI, e sim as barreiras que ele encontra para aprender. (07 de agosto de 2020)

É mencionado, também, que a professora titular deve ter mais autonomia para elaborar o PEI quando não pode contar com uma profissional de AEE na escola.

Pletsch e Glat (2013) definem três níveis de planejamento para a elaboração do PEI: no nível 1, o professor observa quais são as necessidades educacionais do aluno; no nível 2, são avaliadas as áreas de conhecimento em que o aluno apresenta mais facilidade e dificuldade para realizar as adequações físicas e curriculares necessárias; e, por fim, no nível 3, ocorre a intervenção, considerando os objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno. O parecer 56/2006 da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul orienta que:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: O que o aluno deve aprender; como e quando aprender; Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; Como e quando avaliar o aluno. (RIO GRANDE DO SUL, 2006. p. 8).

Por fim, Guilherme (2019) afirma que o PEI é a forma que se tem de estimular o aluno dentro de seu momento de aprendizagem e buscar o seu desenvolvimento de forma holística, não se preocupando exclusivamente com conteúdos. Pensando nisso, a educação não ensina apenas conteúdos, mas também opera no desenvolvimento dos educandos de forma plena. Incluir é aprender a lidar com as diferenças, é desenvolver a formação humana de todos de forma igualitária.

5 SOBRE AS LIVES - PONTOS EM COMUM

Mesmo para aqueles que estão plenamente inseridos em uma sociedade, é um momento desorganizador [a pandemia]. (JERUSALINSKY, 2020).

Todas as palestras analisadas procuraram trazer, além do mediador para os debates, um ou mais profissionais da área. Durante as transmissões, havia um espaço (*chat*) específico para que participantes pudessem deixar suas perguntas para serem respondidas durante a transmissão ou ao final dela. Era notória a potência daqueles momentos, nos quais, muitas vezes, professores/as e famílias podiam expor seus pontos de vista e dividir experiências, inquietações e, até mesmo, angústias sobre um momento tão difícil e tão desconhecido, mas vivido por todos. Ainda mais interessante, é ter a percepção clara de que todos ali debatiam sobre como oferecer o melhor para as crianças, sendo isso, também, um reflexo do desamparo vivido no contexto pandêmico, tanto por familiares quanto por educadores/as.

Um ponto em comum trazido pelos palestrantes é a dificuldade enfrentada pela mudança abrupta ocorrida no cotidiano das crianças com TEA. Tal modificação, conforme afirma o DSM-5 (2014), causa sofrimento extremo em relação às pequenas mudanças e às dificuldades com as transições. Essa alteração na rotina é apontada, por algumas mães participantes das *lives*, como gatilho para uma desorganização e o aparecimento de *stims* ou estereotípias. Segundo o DSM-5 (2014), esses são movimentos repetitivos, anormalmente frequentes e não direcionados para um objetivo. Além disso, são comportamento motor não-funcional, aparentemente motivador, por exemplo: apertar as mãos ou abanar, balançar o corpo, bater a cabeça, morder-se. A professora Sandra dos Santos Andrade esclarece durante a *live* “Compartilhando experiências de ensino remoto [...]” (ECKERT; ANDRADE, 2020), os *stimms* como um comportamento regulador que pode aparecer durante uma mudança de rotina causada pela pandemia.

S: [*stimms*] É um estímulo repetitivo e intenso que a criança e adulto utilizam para se reorganizar sensorialmente e para se sentirem melhores com esses corpos desorganizados. (29 de julho de 2020)

Percebe-se, então, que tal alteração na rotina, apesar de brusca, não significa, necessariamente, a implementação de outra. No caso, muitas crianças deixaram de ter uma rotina, aumentando o estresse e a ansiedade. Portanto, outro ponto levantado nas palestras foi a necessidade de inventar, rapidamente, novos hábitos cotidianos em função do isolamento social impingido pela pandemia.

Somado a isso, outro ponto em comum levantado foi o fato de que a família precisa também adaptar-se ao novo modelo de aulas no qual é essencial a mediação dos pais ou responsáveis dando suporte às crianças. Conforme Schmidt (2017), os interesses da criança com autismo tendem a ser altamente restritos e rígidos, anormais em intensidade ou foco, o que leva algumas famílias a perceberem que as crianças com TEA possuem mais dificuldades na adaptação ou, até mesmo, não se adaptam à rotina de aulas remotas. Diante disso, evidencia-se que o papel da professora precisa transcender o conteúdo, pois, para manter os vínculos e tentar minimizar os obstáculos causados pela mudança repentina, ela passa a fazer parte do cotidiano das crianças de outras formas e, de certa maneira, entra em seus lares.

A nona *live* é inteiramente dedicada a falar sobre “Planos de Ensino Individualizados: Discussões em Tempos de Pandemia” (CASTILHO; MASCARO; BRUNELLI, 2020), reforçando a importância do PEI na sala de aula e como ele auxilia alunos e professores a alcançar a melhor forma de aprendizado. O quadro 3 (página 26) traz uma lista, elaborada pela SNDCA, de estratégias para crianças com deficiências e suas famílias no acompanhamento escolar em casa. Em seu décimo item, a lista fala que, caso não se sintam seguros ao aplicar atividades ou não saibam como fazer, as famílias ou responsáveis podem solicitar à escola sugestões de atividades ou o Plano Educacional Individualizado. Assim, é possível esclarecer a melhor forma de orientar o aluno e conhecer quais são as suas vias de aprendizagem, garantindo que a família consiga fazer o melhor trabalho possível nesse momento. Ainda na nona *live*, a professora Cristina Mascaro (CASTILHO; MASCARO; BRUNELLI, 2020) reforça que:

Professora C: Você vai planejar as práticas, mas dentro das especificidades dele [do aluno deficiente] - dar motivação para ele se sentir desafiado a aprender e personalizar um processo pedagógico para que ele possa avançar. (Planos de Ensino Individualizado [...]. 07 de agosto de 2020)

A professora Karla da Silva (SILVA; ZENARI; GIORDANI, 2020) reforça a importância da ligação por vídeo para a criança - mesmo com o objetivo simples de conversar, ver o aluno e questionar a família:

K: Como eu posso ajudar hoje? No que posso ser útil? Também ressalta a necessidade de se despir da arrogância de saber tudo nesse momento. (Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos, 17 de maio de 2020).

Assim, frequentemente citadas pelos palestrantes, as ligações telefônicas ou via WhatsApp são vistas como grandes aliadas nesse momento. Podem ser feitas para realizar alguma atividade, para conversar com a criança sobre a dificuldade em colocar as meias ou para reforçar a importância da rotina de higiene, caso haja alguma resistência nesse ponto. Tal contato, além de manter os laços anteriormente estabelecidos ou os vínculos recentemente criados, tem uma importante função na socialização, uma vez que indivíduos com TEA possuem, não raramente, dificuldades de socialização e, no período de isolamento, esse problema agrava-se. Corrobora-se, novamente, o papel da professora de poder e dever ultrapassar os conteúdos programados.

Além do afastamento das atividades escolares, muitas crianças precisaram interromper as terapias e acompanhamentos, uma vez que os profissionais precisam se isolar também. A pesquisa Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19, elaborada pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), ressalta que:

A interrupção das terapias pode significar uma estagnação ou retrocesso em habilidades adquiridas anteriormente pela criança. Com isso, é preciso que os pais tenham paciência e compreendam as dificuldades deste momento, e também que as escolas recebam essas crianças considerando essas dificuldades na ocasião da volta às aulas. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 16)

Durante a quinta *live* (ECKERT; ANDRADE, 2020), a professora e mãe de uma criança autista, Sandra Andrade, afirma que a tensão e a ansiedade podem causar uma “desorganização cognitiva e sensorial”. Segundo Posar e Visconti (2018, p. 343), as alterações sensoriais são parte de um conjunto de características muito frequentes que, geralmente, não são percebidas devido às dificuldades de comunicação desses pacientes (pessoas com autismo) ou mesmo pela dificuldade

em expressar na forma de palavras as sensações e os sentimentos difíceis de caracterizar e nomear. O Instituto Neurosaber (2016, documento eletrônico) aponta que isso ocorre porque a criança autista apresenta alterações dos sentidos que configuram sua percepção sensorial sobre as coisas - intensificando-as ou diminuindo-as -, tais como: audição, olfato, tátil, visual e paladar. BENSI ([2018?], p. 3) aponta que trata-se de uma condição na qual o cérebro demonstra ter dificuldades em receber e responder às informações que vem por meio dos sentidos, sendo chamada de disfunção de integração sensorial. As consequências dessa desorganização são a hipersensibilidade ou a hipossensibilidade aos diferentes estímulos externos, como sons, cheiros, gostos, texturas, calor ou frio etc.

Frequentemente, os palestrantes das *lives* sugeriram adaptações possíveis para auxiliar na inclusão de crianças com outras deficiências. Acredito que as seguintes adaptações podem potencializar o trabalho de professoras e guiar famílias para que as aulas remotas ocorram com mais tranquilidade:

QUADRO 8 - Sugestões de adaptações possíveis nas aulas remotas para crianças com deficiência. (Apresentados de forma repetida nas *lives* 3, 4, 5, 6, 8 e 9)⁷.

- Oferecimento de vídeos com legendas ou Libras;
- Criação de materiais com descrição ou aumentados;
- Aumento no tempo para alunos com dificuldade de concentração;
- Diminuição na quantidade de atividades;
- Contato individual com aluno de inclusão;
- Flexibilização das formas de avaliação (mais do que antes);
- Variação das estratégias pedagógicas conforme a necessidade;
- Espaço de referência para realizar as tarefas da escola;
- Afeto, acolhimento e empatia.

Fonte: Material transcrito das *lives* (2020).

Outro ponto, frequentemente apresentado, é a necessidade da professora conhecer bem o seu aluno, pois, sabendo o que ele gosta, quais são as suas possibilidades e limitações, quais suas vias de aprendizagem, torna-se mais fácil a readaptação das propostas e das atividades remotas. A professora Cristina Mascaro (CASTILHO; MASCARO; BRUNELLI, 2020) encerra a *live* “Planos de Ensino Individualizado: discussões em tempos de pandemia” afirmando que, **“enquanto não temos uma escola para todos, vamos estar diferenciando (as práticas)**

⁷ Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos (SILVA; ZENARI; GIORDANI, 2020); Compartilhando experiências de ensino remoto: propostas para inclusão escolar (ECKERT; ANDRADE, 2020); A Inclusão em tempos de pandemia: família e escola para além do virtual (SOUZA; REIS; FERRAZ, 2020); Educação Especial/AEE e propostas colaborativas na escola inclusiva durante a pandemia ((NOYA et al., 2020); Planos de Ensino Individualizado: discussões em tempos de pandemia (CASTILHO; MASCARO; BRUNELLI, 2020).

para eliminar barreiras de acesso a construção de conhecimento - Incluir com garantia de aprendizagem” [grifo meu].

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, fica evidente para mim, a importância do papel da professora que pesquisa, estuda e adapta-se para fornecer o seu melhor em momentos tão atípicos como os vividos durante a pandemia de COVID-19. Além disso ressalta-se, igualmente, a importância da família que busca a melhor forma de garantir que essa tsunami de problemas não atinja os filhos e chegue, apenas, em forma de respingos, garantindo que a rotina dessas crianças siga dentro de um mínimo de normalidade. Ressalto, também, a relevância dos diversos profissionais que mobilizaram-se, por meio das *lives*, a fim de levar informações o mais rápido possível para educadores que precisavam (e seguem precisando), em sua maioria, conhecer uma nova forma de ensinar.

Enfatizo, ao mesmo tempo, o marcante papel da escola como local potente, no qual as crianças autistas têm o direito de estarem inseridas em um contexto coletivo, para desenvolverem suas diferentes formas de aprendizagem em contato com elementos socioculturais, interagirem minimamente com colegas e professoras e serem, da melhor maneira possível, verdadeiramente incluídas. Reforço, também, o papel da professora e da profissional de AEE ao garantir o acesso às ferramentas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem. Percebe-se, somado a isso, o quanto é indispensável a comunicação e as constantes trocas entre os profissionais da saúde e da educação que acompanham a criança autista e a sua família.

Ao finalizar este trabalho, fica evidente o quanto ainda posso aprender. Sinto-me muito motivada a seguir em frente e aprofundar meus conhecimentos acerca do TEA e da inclusão escolar da criança autista. Desejo continuar a minha formação após a graduação e espero poder contribuir, em algum nível, para que todas as crianças e adultos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos e alcançados.

Por fim, retomo minha questão de pesquisa: “O que os diferentes especialistas estão dizendo sobre a inclusão de crianças autistas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?” E a resposta para o meu questionamento é: **desconstrua-se.**

Como professora, isso pode acontecer ao deixar de lado o foco no conteúdo, compreendendo a aprendizagem de forma bem mais ampla. Como família, por sua

vez, é possível criar uma nova **rotina que funcione para todos**, sem cobranças exageradas, reduzindo o sofrimento, e compreendendo que estamos vivendo um momento de exceção que ali adiante vai passar. Observe sua criança, **respeite suas formas de aprender** e comunique-se (da forma que for possível). Compartilhe experiências. Respeite frustrações, inseguranças e inquietações. Olhe para si e pense com empatia sobre os sentimentos da criança que pode desorganizar-se. Busque ajuda! Você não está - e nem deve ficar - sozinho nesse processo.

Por fim, espero que, apesar das terríveis consequências da COVID-19 e das perdas irreparáveis que tivemos, a pandemia sirva para que possamos aprender a nos recuperar das situações difíceis; que possamos olhar com mais sensibilidade para nós mesmos e para o próximo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo. 2020. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/politicas-educacionais-na-pandemia-do-covid-19.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

BENSI, Thamara. **Autismo: Uma perspectiva sensorial. [2019?]**. Disponível em: <<https://rumoanovahumanidade.com.br/wp-content/uploads/2019/03-AUTISMO-UMA-PERSPECTIVA-SENSORIAL>> Acesso em: 09 de nov. de 2020)

BICHES, William; SESTARO, Antônio Carlos. **Os desafios dos alunos com deficiência para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia**, 2020. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-dos-alunos-com-deficiencia-para-acompanhar-as-aulas-remotas-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

BOSA, Cleonice. **Autismo**: atuais interpretações para antigas observações. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, p. 43, 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O QUE É COVID-19**, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#sintomas>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** [s.d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CASTILHO, Verônica; MASCARO, Cristiana; BRUNELLI, William. **Planos de Ensino Individualizado: discussões em tempos de pandemia**. 2020. (1:01:14). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=70wxD3bijSk>> Acesso em: 04 de out. 2020.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Paulo Arns. **A pandemia e os impactos irreversíveis na Educação**, Gazeta Digital, 2020. Disponível em: <<https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opiniao/colunas-e-artigos/a-pandemia-e-os-impactos-irreversveis-na-educacao/613131>> Acesso em: 05 set. 2020.

DAROS, Thuinie. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância**. [s.l.], 19 mar. 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/#:~:text=Atividade%20remota%20significa%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o,aplicadas%20neste%20momento%20de%20crise.>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

EDMONDSON, Ray. **Uma filosofia de arquivos audiovisuais**. Paris: UNESCO/UNISIST, 1998. p.1-42.

ECKERT, Luana Fellix; ANDRADE, Sandra dos Santos. **Compartilhando experiências de ensino remoto: propostas para inclusão escolar**. 2020. (1:24:25). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2_k9WxWw0no> Acesso em: 04 de out. 2020.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>>. Acesso em 05 de set. de 2020.

GILLET, Patrice. **Neuropsicologia do autismo na criança**. Lisboa: Piaget, 2014.

GUILHERME, William Douglas. **Educação Inclusiva e contexto social: Questões contemporâneas 2**. Ponta Grossa. Atena Editora, 2019.

INSTITUTO NEURO SABER. **Distúrbio do processamento sensorial no TEA**. 2016. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/disturbio-do-processamento-sensorial-no-tea/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil – Estágio intermediário**, 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. [s.l.]: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em:

<<https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

JERUSALINSKY, Julieta. **Autismos: quais intervenções possíveis em tempos de pandemia?**. 2020. (2:09:25). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UzvWScLCd98&t=1759s>> Acesso em: 04 de out. 2020.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [s.l.] v. 28, p. s3-s11, 2006.

LIMA, Vânia Mara Alves. A documentação audiovisual. **Tópicos para o ensino de biblioteconomia**: São Paulo: v. I, p. 86 - 99, 2016.

LORENZET, Verônica; LIMA, Margarete. **Transtorno do Espectro Autista: um olhar Neuropsicopedagógico**. 2020. (1:13:20). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YRJtsyhwml0&t=11s>> Acesso em: 04 de out. de 2020.

MARANHÃO, Samantha et al. Educação e trabalho interprofissional na atenção ao transtorno do espectro do autismo: uma necessidade para a integralidade do cuidado no sus. **Revista Contexto & Saúde**, v. 19, n. 37, p. 59-68, 2019.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; KOEHNTOPP, Paulo Ivo; LUEDERS, Patricia. **Como minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento a pandemia do novo coronavírus**. 2020. (1:11:40). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OvajpxT57_w> Acesso em: 04 de out. 2020.

NOYA, Carolina *et al.* **Educação Especial/AEE e propostas colaborativas na escola inclusiva durante a pandemia**. 2020. (1:27:30). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Elh6Kj1xQtl&feature=youtu.be>> Acesso em: 04 de out. 2020.

OLIVEIRA, Andreia. **Perturbação do espectro do autismo - A comunicação**. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2009, 101f. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl . **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 38

ONU. **Artigo: apelo a um cessar-fogo mundial**. 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-apelo-a-um-cessar-fogo-mundial/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE. **Folha informativa covid-19**. 4 de set. de 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 04 de set. de 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Sensory abnormalities n children with autism spectrum disorder. **Jornal de Pediatría**, Rio de Janeiro, p. 342-350. 2018.

REIMERS, Fernando M; SCHLEICHER, Andreas. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020**. 1. ed. Paris: OECD, 2020.

REIS, Emanuel. **O que é uma live?** Saiba tudo sobre as transmissões ao vivo na Internet. TechTudo G1, 2020. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>> Acesso em: 07 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. **Parecer n. 56/2006**. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/parecer>> Acesso em: 28 out. 2020.

RIVIÈRE, Angel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento**. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SALDANHA, Cláudia Camargo; ZAMPRONI, Eliete C. Berti; BATISTA, Maria de Lourdes Arapongas. Estilos De Aprendizagem. Anexo I. In: Semana Pedagógica, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SEED/PR2016.

SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Estratégias para crianças com deficiências e suas famílias no acompanhamento escolar em casa**, 2020. Disponível em: <<https://sway.office.com/VLf4k28zYjefB3QD?ref=Link>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651>>. Acesso em 08 nov. 2020.

SILVA, Karla Wunder; ZENARI, Andreia; GIORDANI, Liliane Ferrari. **Educação Especial em tempos de pandemia: fortalecimento de vínculos**. 2020. (59:35). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YVkUgQsgPHk>> Acesso em: 04 de out. 2020.

SILVA, Maria Elza; MENDES, Rodrigo Hubner; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva e os direitos dos estudantes no contexto da pandemia.** 2020. (1:23:45). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VzI0Zioyl-I>> Acesso em: 04 de out. 2020.

SOUZA, Deise; REIS, Daiane; FERRAZ, Marco. **A Inclusão em tempos de pandemia: família e escola para além do virtual.** 2020. (59:14). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JYxrt6GrxdU>> Acesso em: 04 de out. 2020.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

Todos Pela Educação. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19,** 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download>. Acesso em: 06 set. 2020.

TUMELERO, Naína. **Pesquisa documental: conceitos e definições.** 2019. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/pesquisa-documental/#:~:text=A%20pesquisa%20documental%20%C3%A9%20um,rico%20complemento%20%C3%A0%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica.>>>. Acesso em: 08 set. 2020.

VAZ, Beatriz Gomes *et al.* **Inclusão em Tempos de COVID-19 e Distanciamento Social: Autismo.** 2020. (27:50). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ioVFhIYjxyg>>. Acesso em: 04 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.