



AULAS REMOTAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PANDEMIA COVID-19, PROPOSTAS POR UMA SECRETARIA MUNICIPAL E SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES: um estudo descritivo-documental

Douglas Alencar Vieira¹

Ângelo Solano Negrão²

Carlos Anderson Assis de Sousa³

Cláudio Joaquim Borba-Pinheiro⁴

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar distintos aspectos das aulas remotas com alunos com Transtorno do Espectro Autista no ano de 2020. Caracteriza-se como descritiva de corte transversal e documental, utilizando-se de um questionário semiestruturado e análise de documentos. Nos resultados da pesquisa documental foram consideradas as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e nos resultados obtidos pela aplicação do questionário foi possível identificar diferença estatística $p \leq 0,05$ em 9 das 14 questões. Conclui-se, que deve haver uma sincronização entre os envolvidos no ensino remoto, visando obter melhores resultados com esses estudantes, uma vez que perante a situação que o Brasil se encontra, as aulas remotas seguem sendo a única opção viável.

Palavras-chave: Ensino remoto. Autismo. COVID-19.

¹ Mestrando em Educação Física (PPGEF-UFS), Universidade Federal de Sergipe (UFS). Breu Branco, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5552-5037>. E-mail: dougvieira08@gmail.com

² Mestrando em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), Universidade Federal do Pará (UFPA). Abaetetuba, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4713-4941>. E-mail: angelosolano16@gmail.com

³ Especialista em Ciências Biológicas Aplicadas à Saúde, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA-Campus Tucuruí). Tucuruí, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3637-9553>. E-mail: kharlos064@gmail.com

⁴ Doutor em Ciências, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tucuruí, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9749-5825>. E-mail: claudioborba18@gmail.com



REMOTE CLASSES FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE COVID-19 PANDEMIC, PROPOSED BY A MUNICIPAL SECRETARY AND FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS: a descriptive-documentary study

ABSTRACT

This research aimed to analyze different aspects of remote classes with students with Autistic Spectrum Disorder in 2020. It is characterized as descriptive cross-sectional and documentary, using a semi-structured questionnaire and document analysis. In the results of the documentary research, the information provided by the Municipal Department of Education was considered, and in the results obtained by applying the questionnaire, it was possible to identify a statistical difference $p \leq 0.05$ in 9 of the 14 questions. It is concluded that there must be a synchronization between those involved in remote teaching, in order to obtain better results with these students, since given the situation that Brazil is in, remote classes continue to be the only viable option.

Keywords: Remote teaching. Autism. COVID-19.

CLASES REMOTAS PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA PANDEMIA COVID-19, PROPUESTAS POR UN SECRETARIO MUNICIPAL Y DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR: un estudio descriptivo-documental

2

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar diferentes aspectos de las clases a distancia con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en 2020. Se caracteriza por ser descriptiva transversal y documental, utilizando un cuestionario semiestructurado y análisis documental. En los resultados de la investigación documental se consideró la información brindada por la Secretaría Municipal de Educación, y en los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario se pudo identificar una diferencia estadística $p \leq 0.05$ en 9 de las 14 preguntas. Se concluye que debe haber una sincronización entre los involucrados en la enseñanza a distancia, para obtener mejores resultados con estos estudiantes, ya que dada la situación en la que se encuentra Brasil, las clases a distancia siguen siendo la única opción viable.

Palabras clave: Enseñanza remota. Autismo. COVID-19.

INTRODUÇÃO

Pouco tempo depois do início da pandemia no Brasil, com as altas taxas de contágio pelo vírus, hospitais cada vez mais sobrecarregados e



altos índices de mortes pela doença, o Ministério da Educação (MEC) determinou a paralização das aulas em todo o país, como uma medida de contenção da proliferação do novo coronavírus (BRASIL, 2020a). De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) em torno de 53 milhões de alunos no Brasil tiveram suas rotinas afetadas devido às atividades educacionais serem paralisadas.

Em relação aos estudantes com deficiência, em especial os que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema central deste estudo, com a adoção das aulas remotas, segundo Konda (2020), os professores e alunos ficaram impedidos de se encontrarem numa sala de aula regular, sala de recurso ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), por isso, o educador teria que utilizar de sua atenção e criatividade, se apropriando de ferramentas da realidade do aluno para que o seu conhecimento pudesse ser edificado e contemplado pela maior quantidade de habilidades.

Tais problemas emanam em meio a um mundo que está passando por uma experiência sem precedentes na educação e com um déficit grande de referencial para enfrentar esse transtorno. Logo, é imprescindível que as instituições de ensino, professores e familiares recebam orientação para a inclusão dos alunos com autismo durante as aulas remotas (EVÊNCIO, 2020).

Ao analisarmos as peculiaridades do TEA, segundo Vieira et al. (2020), é essencial considerar as limitações específicas do transtorno e a extrema necessidade de promover ações de inclusão que têm como objetivo ampliar as potencialidades do indivíduo com autismo, em diversos âmbitos. Assim, Matos e Freitas (2018) corroboram expondo que no processo ensino-aprendizagem são desenvolvidos fatores cognitivos, emocionais, sociais e psicomotores da criança e que no caso do TEA tais fatores também estão presentes.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar distintos aspectos das aulas remotas aplicadas aos alunos com transtorno do espectro autista da rede municipal de ensino de Tucuruí - PA, durante a pandemia de



COVID-19 no ano de 2020. Como objetivos específicos: examinar o projeto de aula remota para os alunos com autismo criado pela Secretaria de Educação de Tucuruí (SEMEC); e avaliar a percepção dos professores da SEMEC sobre o ensino remoto prestado aos estudantes com TEA.

MÉTODOS

Os métodos empregados nesta pesquisa foram o descritivo de corte transversal e o documental. As informações utilizadas na análise documental foram repassadas pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva da Secretaria de Educação e Cultura de Tucuruí - PA. Dentre os dados fornecidos estão: a) a relação dos alunos com TEA matriculados nas escolas públicas municipais; b) e o projeto de aulas remotas aplicado durante o ano de 2020 aos alunos com deficiência.

Os alunos com autismo estavam inseridos no projeto de aula remota em tempos de pandemia junto aos alunos com outras deficiências de Tucuruí, intitulado "Aprender sem limites". O trabalho era desenvolvido pelos professores do AEE, da alfabetização e os que trabalham nas oficinas pré-profissionalizantes de artesanato e marcenaria que é ofertado em algumas escolas do município. O quantitativo de profissionais inseridos no projeto, segundo a SEMEC, era: 40 professores; 200 auxiliares de mediação; 21 assessores da coordenação; e 12 interpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O objetivo geral do projeto da SEMEC era "promover o ensino remoto aos estudantes público alvo da educação especial inclusiva, por meio de produções de jogos e atividades adaptadas às necessidades específicas desses alunos". Também eram destacados os objetivos específicos, que serviam de orientação para os pontos a serem executados na realização do ensino na modalidade emergencial remota com os alunos com deficiência.

A interpretação dos dados documentais encontrados foi baseada nas três fases de Análise de Conteúdo de Bardin (2010).



A segunda parte de coleta das informações utilizadas foi feita através de um questionário fechado e como o foco deste estudo fora apenas os alunos com autismo da rede municipal de ensino, aplicou-se o instrumento de pesquisa citado somente com professores que trabalharam na modalidade emergencial de aula remota com os estudantes com TEA no ano de 2020. O questionário foi desenvolvido com base nos objetivos do projeto “Aprender sem limites”, descrito anteriormente, embasado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020) e na lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais durante o estado de calamidade pública.

As perguntas que constituíram o questionário, bem como as opções de respostas foram elaboradas de acordo com os padrões da Escala *Likert* (MCCLELLAND, 2012) e antes da sua aplicação, o questionário foi submetido a uma avaliação por cinco professores doutores que, individualmente, fizeram suas críticas e sugestões acerca do instrumento, com a finalidade de deixá-lo mais prático, para que pudesse atender aos objetivos da pesquisa, esse processo é caracterizado como *Face Validity* (HAIR JR. et al., 2009). O produto final utilizado na coleta dos dados foi o resultado das análises e considerações realizadas por esses especialistas.

Por fim, o questionário foi disponibilizado ao público alvo da pesquisa para ser respondido através da plataforma online Google Formulário®, pelo endereço “<https://forms.gle/spc8GKEkeRemCMBj6>”, e a divulgação do link para o seu preenchimento fora realizada através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*®.

Toda a investigação obedeceu aos procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, dispostos na resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, utilizando, assim, o TCLE com os indivíduos participantes do estudo. Além disso, a coleta de dados seguiu as diretrizes contidas no documento intitulado “orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer



etapa em ambiente virtual", divulgadas através do ofício circular nº 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) publicado em 24 de fevereiro de 2021. O estudo está amparado pelo parecer nº4.398.718 CAAE: 35349520.50000.5010 do comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal do Acre (UFAC).

A análise descritiva foi realizada usando a média, mediana, desvio padrão, desvio interquartilico, números máximo e mínimo para apresentar as variáveis que descrevem o grupo estudado: idade, tempo de atuação e carga horária semanal. Para a estatística inferencial, optou-se em usar uma abordagem não paramétrica através do teste G de aderência com ajuste de Willians {teste G (W)} com significância de $p \leq 0,05$ para aceitação ou rejeição das hipóteses.

Os valores de frequência das respostas dos 20 voluntários foram agrupados nas cinco classificações e/ou alternativas: 1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- não concordo nem discordo; 4- concordo parcialmente; 5- concordo totalmente. Bem como para as alternativas de classificação: 1- péssimo; 2- ruim; 3- regular; 4- bom; 5- ótimo.

Dessa forma os valores considerados "observados" foram a quantidade de respostas agrupadas nas alternativas e o valor considerado "esperado" para a quantidade de respostas por alternativas foi atribuído pela divisão da soma dos participantes pela quantidade de alternativas. Assim: valor esperado = 20/5.

Permitindo formular as seguintes hipóteses, com:

H0: os valores observados concordam com os teoricamente esperados para cada alternativa;

H1: os valores observados diferem da proporção teórica dos valores esperados em cada alternativa.

Nível de decisão: $\alpha \leq 0,05$.



RESULTADOS

Dados obtidos na análise documental

Os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação que constituíram a parte de análise documental desta pesquisa estão descritos e organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Informações utilizadas na pesquisa documental

Título	Autoria	Ano	Pág.	Descrição
Relação de alunos com TEA no município de Tucuruí.	SEMEC	2020	09	Apresentava a relação nominal dos alunos com TEA matriculados nas escolas de públicas de Tucuruí, bem como a idade, laudo, série, instituição e turno desses estudantes.
Projeto de aula remoto em tempos de pandemia junto aos alunos com deficiência do município de Tucuruí.	SEMEC	2020	09	Exibia a proposta teórica de como as alunas remotas seriam desenvolvidas com os alunos com TEA. Constavam os objetivos, público alvo metodologia, recursos e o processo de avaliação que seria utilizado durante o ensino remoto.
Tecnologias utilizadas pelos alunos com deficiência das escolas públicas de Tucuruí.	SEMEC	2020	03	Continha os dados que foram coletados com as famílias dos alunos com deficiência do município de Tucuruí sobre as tecnologias que esses estudantes mais tinham acesso e que poderiam ser utilizadas nas aulas remotas

Fonte: SEMEC (2020).

Para entender a importância da estruturação e da aplicação eficiente do projeto de aulas remotas proposto pela SEMEC para os alunos com TEA é necessário conhecer o público alvo e suas necessidades, bem como a realidade socioeconômica das famílias. Com isso, dos 738 alunos, foram



identificados 103 alunos nos documentos levantados na presente pesquisa, dos quais 93 possuíam diagnóstico de TEA (F84) incluindo aqueles com o transtorno associado a outras síndromes. Porém, desse total, 10 casos eram apresentados como suspeitos de TEA e, por esse motivo, não foram considerados na descrição da Tabela 1.

A Tabela 1 apresenta a estruturação do quantitativo de alunos de ambos os sexos por idade, diagnóstico (F84) e associação as demais deficiências.

Tabela 1 – Alunos com TEA nas escolas públicas de Tucuruí

Faixa Etária	Nº total	F.84	F.84 + outra deficiência
3 – 5 (anos)	28	20	8
6 – 10 (anos)	38	26	12
11 – 15 (anos)	24	12	10
> 15 (anos)	3	2	1

Sigla: F84= Classificação do Transtorno do Espectro Autista pelo CID-10.

Fonte: SEMEC (2020).

Segundo a SEMEC (2020) todos os profissionais que estavam envolvidos eram devidamente capacitados para atuar e contornar as adversidades que seriam encontradas durante o percurso, fazendo com que os estudantes com deficiência tivessem acesso ao ensino remoto. Além disso, foi proposto e afirmado que os trabalhos aplicados durante esse período seriam planejados e individualizados, respeitando as diferenças e necessidades dos alunos conforme a deficiência apresentada e que as atividades teriam como foco as habilidades que mais carecessem de estimulação, como: cognição, psicomotricidade, desenvolvimento afetivo-emocional e expressão através das artes.

Com relação aos métodos, o projeto estabelecia que no ensino remoto fossem utilizados os meios de comunicação que estivessem disponíveis aos alunos, como aplicativos de mensagens instantâneas, plataformas virtuais de ensino e chamadas de vídeo, além disso, também seria feita a



entrega de kits com jogos pedagógicos adaptados para o público alvo, produzidos pelos profissionais inseridos no trabalho. A avaliação do aprendizado deveria ser diferenciada, por meio de interação e acompanhamento entre professores, pais e alunos, para que pudesse ser observado se as atividades estavam sendo realizadas, bem como as dificuldades que os estudantes tinham no decorrer do processo. Entretanto, embora a SEMEC afirmando que as especificidades de cada aluno seriam levadas em consideração durante a aplicação das atividades, o planejamento feito era bastante genérico e não apresentava as orientações que deveriam ser tomadas com os alunos com TEA (SEMEC, 2020).

Visando avaliar a viabilidade do ensino remoto em Tucuruí, foi realizado um levantamento sobre o tipo de tecnologia de comunicação que os estudantes com deficiência e suas famílias tinham acesso e de acordo com a SEMEC (2020) o quantitativo de alunos identificados e que participaram do estudo corresponde a 65,4% do total, entretanto, por dificuldades e ausência de contato, 34,6% ficaram de fora da pesquisa em questão, uma quantidade considerável.

Dessa forma, resultados apresentados são descritos da seguinte forma: 38,7% dos alunos com deficiência possuem acesso às emissoras de rádio locais; 58,9% possuem TV; 60,9% internet fixa; e 59,96% recebem informações e entram em contato com os professores através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*®. A SEMEC alertou para os alunos da zona rural de um setor denominado “Bom Jesus”, que não possuem internet fixa e nem móvel, a maioria tem apenas rádio e/ou TV, o que gera ainda mais dificuldades para o aluno acerca da inserção e participação nas atividades remotas (SEMEC, 2020).

Dados obtidos com questionário

A Tabela 2 apresenta os dados descritivos dos professores participantes do estudo com valores de média, mediana, desvio padrão, desvio



interquartilício, números máximo e mínimo das variáveis de idade, carga horária semanal e tempo de atuação.

Tabela 2 – Descrição do grupo de professores (n=20)

Medidas Descritivas	Idade (anos)	Tempo de Atuação (anos)	Carga Horária (mês)
Média	37,0	8,7	155,00
Mediana	36,0	7,5	200,00
Desvio Padrão	6,48	6,19	51,04
Desvio Interquartilício	6,25	3,10	94,5
Máximo	52,0	25,0	200,0
Mínimo	26,0	2,0	100,0

Fonte: próprios autores.

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que houve diferença estatística significativa $p \leq 0,05$ em nove das 12 questões relacionadas com concordância, neutralidade ou discordância referentes ao processo de aulas remotas para o ensino de crianças com TEA. Dessa forma é possível atribuir discordância ou concordância para as nove questões: Q1; Q2; Q3; Q6; Q7; Q8; Q9; Q10; Q12 mostradas na Tabela 3. Porém, as análises não apresentaram nenhuma diferença $p \leq 0,05$ para as questões Q13 e Q14, demonstrando a impossibilidade de atribuir uma classificação “péssimo, ruim, regular, bom ou ótimo” para essas questões (Tabela 3).

Na Q1, embora tenha apresentado diferença estatística ($p = 0,009$), com 45% dos educadores concordaram parcialmente com o que foi perguntado, outros 35% discordaram totalmente, há uma pequena divergência entre as respostas. Essa situação foi bem semelhante à Q2, que mesmo com o resultado obtido evidenciando uma diferença estatística menor que $p \leq 0,05$ ($p = 0,011$), com 45% dos professores concordando parcialmente com o que foi perguntado, 40%, discordou totalmente sobre a questão.

**Tabela 3** - Resultados para as análises das respostas do instrumento de avaliação

Questionário semiestruturado		Total de respostas por alternativas: frequência e percentual "n (%)"							
Nº	Questões pesquisadas	DT	DP	NDC	CP	CT	Total	Teste G (W)	p-valor
Q1	As aulas remotas possibilitaram autonomia aos alunos com autismo, de acordo com o nível do transtorno, para a execução das atividades, com a possível mediação dos familiares?	7 (35%)	2 (10%)	1 (5%)	9 (45%)	1 (5%)	20 (100%)	13,4	0,009
Q2	As aulas remotas promoveram acessibilidade comunicacional e as atividades curriculares ofertadas tiveram as adaptações necessárias para a realização no formato remoto?	8 (40%)	0 (0%)	1 (5%)	9 (45%)	2 (10%)	20 (100%)	13,2	0,011
Q3	Durante as aulas remotas foi ofertado atendimento educacional especializado, necessário para a execução da tarefa em casa?	7 (35%)	3 (15%)	0 (0%)	8 (40%)	2 (10%)	20 (100%)	11,1	0,025
Q4	Nas aulas remotas foram utilizadas metodologias adequadas às necessidades especiais dos alunos com autismo, de acordo com o nível do seu transtorno?	6 (30%)	4 (20%)	1 (5%)	4 (20%)	5 (25%)	20 (100%)	4,1	0,39
Q5	As metodologias que foram utilizadas durante as aulas remotas com os alunos com autismo eram as mesmas normalmente usadas no ensino presencial?	7 (37%)	2 (10%)	4 (21%)	4 (21%)	2 (11%)	20 (100%)	2,2	0,703
Q6	Você recebeu algum tipo de treinamento para a realização do ensino remoto com os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista)?	10 (50%)	3 (15%)	0 (0%)	4 (20%)	3 (15%)	20 (100%)	11,5	0,021
Q7	Você teve dificuldades referentes ao conteúdo e/ou à metodologia na aplicação das aulas remotas com os alunos com TEA?	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	10 (50%)	7 (35%)	20 (100%)	16,9	0,001

**Cont. tabela 3** - Resultados para as análises das respostas do instrumento de avaliação.

Q8	Durante as aulas remotas, as tarefas executadas em casa colaboraram para o aprendizado dos conteúdos curriculares da série em que o aluno com autismo está frequentando?	5 (25%)	1 (5%)	1 (5%)	10 (50%)	3 (15%)	20 (100%)	12,6	0,013
Q9	Durante a aplicação das aulas remotas foram produzidas e utilizadas vídeo-aulas, imagens e/ou entregue atividades e jogos que despertassem o interesse do aluno com autismo?	6 (30%)	1 (5%)	0 (0%)	6 (30%)	7 (35%)	20 (100%)	11,5	0,022
Q10	Os pais e/ou responsáveis foram orientados para auxiliarem na execução das atividades que foram propostas?	6 (30%)	1 (5%)	0 (0%)	6 (30%)	7 (35%)	20 (100%)	11,5	0,022
Q11	A família do aluno com autismo conseguiu dar o apoio necessário para que a criança pudesse realizar as atividades remotas?	3 (15%)	2 (10%)	1 (5%)	8 (40%)	6 (30%)	20 (100%)	8,3	0,082
Q12	Durante as aulas remotas, houve acompanhamento dos professores, por meio de canais de comunicação, que permitiu observar as possíveis dificuldades dos alunos e se eles estavam realizando as atividades propostas?	6 (30%)	2 (10%)	0 (%)	4 (20%)	8 (40%)	20 (100%)	9,9	0,041
Nº	Questões de Classificação	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total	Teste G (W)	p-valor
Q13	Como você classifica a participação efetiva e a aderência dos alunos com autismo às aulas remotas?	3 (15%)	4 (20%)	5 (25%)	5 (25%)	3 (15%)	20 (100%)	0,9	0,915
Q14	De forma geral, como você classifica os resultados da aprendizagem dos estudantes com autismo no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19?	5 (25%)	5 (25%)	3 (15%)	4 (20%)	3 (15%)	20 (100%)	0,9	0,915

Siglas: DT= Discordo Totalmente. DP= Discordo parcialmente. NDC= Nem discordo, nem concordo. CP= Concordo parcialmente. CT= Concordo totalmente. W= teste G ajustado de Willians. Os números em **negrito** indicam um p-valor $\leq 0,05$.

Fonte: próprios autores.



Já na Q3 é possível observar novamente a repetição do padrão de respostas obtido nas duas questões anteriores, pois, mesmo havendo divergência, foi identificada uma significância estatística ($p = 0,025$) com 40% dos professores concordando parcialmente, porém, 35% dos professores discordaram totalmente do que estava sendo questionado. Desviando um pouco dos resultados que vinham sendo encontrados, na Q4 não foi possível observar uma diferença estatística no teste realizado, com $p = 0,39$ e como houve uma discrepância considerável entre as respostas, não foi possível definir concordância ou discordância.

Assim como na questão anterior, na Q5, não houve significância estatística ($p = 0,703$), mesmo com 37% dos professores discordando totalmente, as divergências encontradas em todas as alternativas geram novamente a impossibilidade de atribuir uma discordância ou concordância. Em contrapartida, na Q6 foi possível identificar uma diferença estatística considerável, com $p = 0,021$. Nessa questão 50% discordaram totalmente da indagação.

Demonstrando uma grande relevância estatística de $p = 0,001$, na Q7, metade dos participantes da pesquisa concordou parcialmente com o que estava sendo perguntado, enquanto outros 35% concordavam totalmente com a questão. Outro ponto com uma diferença estatística acentuada identificada foi a Q8, com $p = 0,013$, em que 50% concordaram parcialmente, no entanto outros 25% explanaram discordância total com o questionamento.

Com resultados idênticos, a Q9 e Q10, apontaram relevância estatística ($p = 0,022$) com concordância total de 35% dos professores participantes da pesquisa, enquanto 30% concordando parcialmente do que estava sendo perguntado.

Por outro lado, a Q11 não apresentou diferença estatística entre as respostas ($p = 0,082$) e não foi possível apontar concordância ou discordância para a questão, mesmo com 40% concordando parcialmente e 30% totalmente. Porém, na Q12, foi possível observar uma pequena relevância estatística ($p = 0,041$) com concordância total de 40% dos



educadores. Porém, uma parte correspondente a 30% dos participantes expressou opinião totalmente contrária, discordando totalmente da questão.

As duas últimas perguntas não apresentaram diferença estatística entre as respostas, com $p = 0,915$ em ambas, portanto, houve a impossibilidade de atribuir uma classificação para essas perguntas. Entretanto, na Q13, 25% classificaram a adesão e participação dos alunos como regular e outros 25% como boa, já na Q14, 25% apontaram como péssimo e 25% apontaram como ruim a aprendizagem dos alunos com autismo nas aulas remotas.

DISCUSSÃO

A discussão provocada pelo afastamento dos alunos do ambiente físico da escola e, conseqüentemente, as dificuldades que esse processo acarreta são novas, sendo imprescindível que sejam propostas medidas para tentar amenizar os efeitos desse distanciamento, que embora seja necessário no período crítico em que a sociedade se encontra, também carrega consigo inúmeros prejuízos para a formação integral do aluno, em especial àqueles que possuem alguma deficiência.

O projeto de aulas remotas proposto pela SEMEC apresentava como uns dos objetivos: possibilitar autonomia aos alunos na execução das atividades com a mediação da família, bem como promover acessibilidade e adaptações para a realização das tarefas referentes aos conteúdos. Questionados se esses objetivos foram proporcionados e alcançados, os professores participantes desta pesquisa divergiram (35% discordaram totalmente na Q1 e 40% na Q2), mas em ambas as questões 45% concordaram parcialmente, como observado na Tabela 3, sendo as divergências ($p < 0,05$) entre os extremos “concordo parcial” e “discordo totalmente”, o que mostra uma dificuldade aumentada na obtenção dessa meta.

Nesse sentido, o relato de caso feito por Barros e Uhmman (2020), através da entrevista com uma mãe de duas crianças com TEA do município de Angra dos Reis-RJ, que cursavam o 2º (escola privada) e 6º ano (escola



pública) e estavam tendo aulas remotas, mostrou dificuldades nesse processo com relação às adaptações e objetivo das atividades. Nos resultados os autores afirmaram que o ensino remoto carrega diversas possibilidades e são necessários ajustes curriculares para que os exercícios sejam realizados nesse formato, além disso, os desafios enfrentados pela escola pública se tornam ainda maiores quando considerada a precariedade de materiais e ausência de acompanhamento especializado (BARROS; UHMANN, 2020).

Assim sendo, Borges e Almeida (2021) complementam afirmando que em tempos de normalidade já existia a necessidade de fazer algo diferente em relação às práticas pedagógicas para proporcionar autonomia aos alunos com TEA e que com o ensino remoto os professores estão buscando transformar seu modo de ensinar, para que as aulas possam se tornar mais dinâmicas e as atividades curriculares possam ser desenvolvidas de forma inovadora e criativa.

Para que os alunos com TEA pudessem realizar as atividades remotas da maneira proposta, a SEMEC afirmou que seria ofertado recurso educacional especializado, não especificando o tipo de recurso. Indagados se durante as aulas remotas foi ofertado atendimento educacional especializado, os docentes participantes não apresentaram unanimidade em suas respostas, variando entre concordância parcial e discordância total (Q3, 40% e 35%, respectivamente), como reportado na Tabela 3, o que novamente mostra uma posição inconclusiva dos professores, com diferença de $p < 0,05$ entre as respostas.

Dentro desse contexto, o estudo de Nunes e Dutra (2020) averiguou como os professores de uma cidade do Rio Grande do Sul estavam desenvolvendo e lidando com o AEE, por meio do ensino remoto, com crianças com necessidades especiais durante a pandemia de COVID-19. Com os resultados os autores expuseram que na educação remota, com a entrega de atividades impressas e/ou online e acompanhando pelo whatsapp, os professores nem sempre tinham resultados positivos, uma vez que a presença física do educador no atendimento especializado é, na



maioria das vezes, necessária, mas com a pandemia, esse acompanhamento pedagógico presencial não pode ser desenvolvido.

Outra questão importante é a relação que necessita ser estreita entre os professores do AEE e a família dos alunos, para que eles tenham maior adesão à nova forma de aula e não abandonem os exercícios enviados, pois, dentro das possibilidades atuais, esse é um meio pelo qual as atividades pedagógicas ainda podem ocorrer e, quando as aulas presenciais forem retornadas, o processo inclusivo que é um direito do aluno será continuado dentro do âmbito escolar (NUNES; DUTRA, 2020). Por isso, longe de colocar essa responsabilidade apenas sobre um dos lados, mas reforçando o papel de cada um nesse processo, Sousa et al. (2020) ratificam que é um dever da escola orientar e encorajar as famílias no ensino remoto, bem como garantir a continuidade do AEE, além disso, é preciso utilizar os meios disponíveis para “apertar o laço” família-escola, proporcionando a interação indispensável nesse processo e especialmente nesse período.

Com relação às adaptações metodológicas das atividades para os alunos com TEA e para o ensino remoto, que de acordo com a SEMEC teria que ser feita, nos resultados, não foi possível afirmar discordância ou concordância (Tabela 3, Q4 e Q5). Segundo o parecer 05/2020 do CNE, as metodologias utilizadas no ensino remoto devem ser diversificadas, com a utilização de recursos didáticos adequados, mas observando e adotando as precauções indispensáveis na promoção da acessibilidade para a participação do público alvo (BRASIL, 2020b).

Portanto, mesmo no período pandêmico, como o atual, cabem discussões pertinentes sobre inclusão. Para Cury et al. (2020) fazer com que um bom ensino seja garantido, com o apoio e o suporte, atendendo à princípios como a equidade, com respeito e participação de todos é o que se deve pensar quando um sistema educacional inclusivo é proposto.

Nessa direção, é fundamental ficar atento às dificuldades dos professores nesse processo remoto. Questionados se receberam treinamento para desenvolver atividades remotas com crianças com TEA (Tabela 3, Q6), metade dos participantes afirmou que não obteve e mais 15% discordaram



parcialmente. No entanto, deve-se frisar que nos materiais apresentados e coletados para esta pesquisa, fornecidos pela SEMEC, não houve indicação que haveria treinamento aos educadores. Nesse contexto, os resultados mostram que mais da metade dos participantes ($p < 0,05$) declararam não ter tido preparação metodológica para o ensino remoto com alunos TEA, e, embora não tenham recebido formação para desenvolver as aulas remotas, os professores demonstraram-se dispostos a se dedicar para realizar o trabalho.

Mesmo que os docentes não tenham uma formação inicial para lidar com tecnologias digitais, isso não está sendo um empecilho, pois com todas as dificuldades, eles estão em busca de conhecimento e aprimoramento de suas habilidades. Porém, a procura pela informação e capacitação não é o problema em cheque, a reponsabilidade para a execução do ensino remoto não pode ser única e exclusiva do professor, por isso, eles necessitam do apoio das Secretarias de Educação, bem como da gestão escolar, para que possam integrar essas tecnologias de ensino-aprendizagem ao seu repertório metodológico de docência (ALFARO et al., 2020).

E é justamente com relação a esses métodos e adaptações de conteúdo, que 85% dos participantes deste estudo concordaram (totalmente ou parcialmente) em ter dificuldade nas aulas remotas com as crianças com TEA (Tabela 3, Q7). Vale reafirmar que um dos pontos proposto pela SEMEC foi a utilização de metodologias adequadas às necessidades especiais de cada aluno, inclusive os com autismo.

Segundo Barros e Uhmman (2020) ao aderir a uma educação remota, diversas inquietações vêm à tona, principalmente sobre as metodologias utilizadas, pois é um caminho difícil e um desafio ainda maior, para que, nas atuais condições, a inclusão possa ocorrer. No entanto, em meio às dificuldades, os autores reforçam que é parte do trabalho docente estar em constante aprendizado, buscando alternativas para aprimorar cada vez mais a sua eficácia.

Ratificando essa ideia, Borges e Almeida (2021) destacam que na realidade imposta pela pandemia o docente é um dos personagens mais



relevantes, ousando nas possibilidades metodológicas e construindo conhecimentos novos. Desse modo, para aumentar as opções de ressignificar sua relação com os alunos com TEA no ensino remoto, o professor deve apropriar-se de práticas pedagógicas que sejam significativas, intencionais, contextualizadas, específicas e singulares.

Entretanto, no ensino remoto as tarefas executadas em casa não devem ser um mero passatempo, mas têm que colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares da série em que o aluno com autismo está frequentando. À vista disso, a SEMEC elencou essa questão como um dos objetivos do projeto de aulas remotas e 50% dos professores participantes desta pesquisa concordaram, mas não totalmente, quando indagados sobre o assunto (Tabela 3, Q8). De acordo com Paula e Peixoto (2020) para que o indivíduo possa desenvolver suas habilidades educacionais é essencial que ele esteja inserido e participando do ensino regular, uma vez que, junto com o professor e os colegas, atingirá o aprendizado significativo, mas, com a pandemia, a casa do aluno tornou-se o local exclusivo de estudo e os déficits provocados por isso são perceptíveis.

Dessa forma, ainda que a educação formal e o processo de ensino-aprendizagem sejam garantidos na legislação, o isolamento social, decorrente da pandemia, impôs a necessidade de adaptar os conteúdos curriculares. Todavia, como constatado no presente estudo, tais adaptações não estão ocorrendo como deveriam, ocasionando conturbações e limitações na aprendizagem dos alunos com TEA (BARROS; UHMANN, 2020).

No entanto, além dos prejuízos que o ensino remoto, com suas restrições, acarreta à educação dos alunos com autismo, também se deve prevenir e identificar o risco de possíveis regressões no seu desenvolvimento, dentro do próprio transtorno, como relatado por Barros e Uhmman (2020) ao expor em sua pesquisa um caso de regressão durante a educação remota, demonstrando a importância de perceber e se preocupar com acontecimentos como esse. Assim sendo, todos que estão convivendo com os alunos com o TEA nesse momento têm que ficar vigilantes a possíveis sinais de ele está regredindo, para que o desenvolvimento integral não seja ainda



mais afetado. Conforme Paula e Peixoto (2020) o comprometimento da linguagem e da interação social que o estudante com autismo apresenta torna necessário que seja ofertado um suporte pedagógico ativo, para que haja uma efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, como mencionado anteriormente, as metodologias teriam que ser adequadas ao ensino remoto, por isso, a SEMEC pontuou que durante a aplicação das aulas remotas seriam produzidas e utilizadas vídeo-aulas, imagens e/ou entregue atividades e jogos que despertassem o interesse do aluno com autismo. Na pergunta referente a esta questão, 65% dos professores concordaram de forma total ou parcial acerca da utilização dos recursos metodológicos supracitados (Tabela 3, Q9).

Diante disso, mais uma vez destaca-se a figura do educador, que se reinventa em meio à pandemia, produzindo vídeos das mais diversas formas para tornar as aulas mais dinâmicas e envolver melhor o aluno, criando laços educacionais e buscando a inclusão do estudante com TEA, ainda que pela tela do smartphone, computador ou TV que os distancia (BORGES; ALMEIDA, 2021).

Mas, e os que não possuem acesso a essas tecnologias? De acordo com o levantamento feito pela SEMEC cerca de 40% dos estudantes com deficiência do município não têm acesso a TV e/ou internet fixa. E ainda têm os que residem na zona rural, que possuem ainda mais problemas com conectividade e os 281 alunos que ficaram de fora da pesquisa da secretaria.

Essa preocupação é exposta por Barros e Almeida (2021) ao afirmarem que o ensino remoto se depara com inúmeras dificuldades, uma vez que nem todos os estudantes podem acompanhar essas aulas, pois não possuem, por exemplo, recursos tecnológicos, internet ou até um local adequado em casa para estudar. Assim como Barros e Uhmman (2020), que também elencam a precariedade da conectividade e da utilização das mídias de informação como um ponto negativo e prejudicial para as aulas remotas.



No entanto, para tentar contornar essas adversidades, a entrega de atividades impressas e jogos pedagógicos foi uma saída utilizada pela SEMEC, que com o apoio dos professores do AEE, potencializou a participação, indo de acordo com Cury et al. (2020), ao afirmarem que através dessas atividades pedagógicas é ofertado oportunidade para que cada aluno possa aprender de acordo com as suas especificidades.

Nessa perspectiva, seja através dos exercícios impressos, jogos educativos ou do conteúdo digital enviado nas plataformas de mensagens, a maioria dos alunos carece de ajuda da família para realizar as tarefas escolares e esse era um dos objetivos da SEMEC, orientar os pais e/ou responsáveis para auxiliarem na execução das atividades. Indagados acerca dessa orientação, 65% dos professores concordaram de forma parcial ou total e quando questionados se a família do aluno com autismo conseguiu dar o apoio necessário para que a criança pudesse realizar as atividades remotas, 40% dos participantes disseram concordar parcialmente e 30% totalmente (Tabela 3, Q10 e Q11, respectivamente).

Segundo Sousa et al. (2020) as dificuldades com que os familiares das crianças com TEA lidam diariamente ficaram mais acentuadas com a pandemia de COVID-19, passando a enfrentar desafios novos, exigindo mudanças na sua rotina. Entretanto, os autores reforçam que essa reorganização é importante, ainda que seja difícil, cabe também ao professor ofertar orientações e o apoio necessário para que essas famílias consigam auxiliar a criança no cumprimento das atividades.

Diante dessa questão, segundo Cury et al. (2020) as famílias estão sobrecarregadas em suas atribuições com as diversas tarefas, sejam elas relacionadas às atividades domésticas ou profissionais, por isso, é essencial que seja direcionado aos familiares dos alunos um suporte efetivo e adequado, visando diminuir o estresse provocado por essas mudanças, que pode afetar negativamente o desenvolvimento da criança com deficiência. Porém, pouco tem sido realizado pelos governantes das diferentes esferas, com políticas públicas de apoio para a área educacional, tanto para os



alunos quanto para os professores durante as aulas remotas no período da pandemia.

Assim, Cunha et al. (2020) reforçam o papel fundamental da família, muitas se dedicando ao máximo, mesmo com os demais afazeres. Para os autores, algumas complicações por parte dos pais e/ou responsáveis que podem estar associadas aos problemas de conexão com internet (já mencionados nesta pesquisa), alterações na rotina, dificuldades socioeconômicas e algumas vezes desatenção dos envolvidos no processo de inclusão, também merecem ser destacados. Esses fatores talvez possam estar relacionados à participação e aderência da família e dos alunos com TEA ao ensino remoto e, embora nos resultados não tenha sido possível afirmar uma classificação, pela ausência da diferença estatística entre as respostas, 50% dos professores classificaram a adesão dos alunos como boa ou regular (Tabela 3, Q13).

Em meio a essas dificuldades é fundamental que as famílias recebam acompanhamento dos professores e técnicos pedagógicos, por meio de canais de comunicação, que permitam observar as possíveis dificuldades dos alunos e a realização das atividades propostas, para manter ou aumentar a participação dos alunos com TEA. Portanto, questionados sobre esse monitoramento e observação, 60% dos professores concordaram e 40% discordaram, ambos parcialmente ou totalmente, como mostrado na Tabela 3, Q12.

Para Cury et al. (2020) é essencial que o acompanhamento ocorra, pois através dele será possível identificar os anseios das famílias, as dificuldades encontradas durante o ensino remoto, assim como, avaliar a dedicação do aluno as atividades entregues pela escola. Com isso, o planejamento do conteúdo entregue aos alunos poderá ser desenvolvido com melhor qualidade, possibilitando que uma rotina escolar seja mantida.

De acordo com Sousa et al. (2020) com relação a realização das atividades propostas, a família deve respeitar a vontade da criança, levando em consideração o período de dificuldades, devendo ter a sensibilidade de saber até que ponto forçar a realização das tarefas vai



prejudicar na qualidade esperada. Desse modo, o professor e o técnico em pedagogia devem estar atentos às propostas de atividades repassadas aos alunos, mantendo um vínculo para avaliar eventuais dificuldades. Além do mais, para Cunha et al. (2021) todos os envolvidos na educação remota têm (ou deveriam ter) como objetivo em comum o crescimento do estudante em totalidade, mantendo diálogo, ouvindo a família atentamente, com afeto e uma boa convivência no meio virtual.

Por fim, com os resultados da última questão (Q14), mesmo com metade dos professores (somados) definindo como péssimo e ruim, não foi possível afirmar essas classificações para o conhecimento dos alunos com autismo no ensino remoto. Porém, todos os aspectos apresentados e discutidos até aqui, que embora sejam de aprendizado tanto para os alunos e seus familiares, como para os professores, sinalizam de forma negativa que a educação remota não esteja atingindo os objetivos propostos, influenciando no desfecho do ensino-aprendizagem e dessa forma, necessita de maiores cuidados com apoio técnico, de políticas públicas e de interesse dos atores desse processo para que seja melhorado.

Durante a realização deste trabalho algumas dificuldades foram encontradas, como: a quantidade de professores, que poderia ser maior caso a coleta dos dados do questionário pudesse ter sido feita presencialmente; a família dos alunos com TEA que presencia as aulas remotas também poderia ter sido parte efetiva da pesquisa, mas por limitações de tempo e recursos financeiros não pôde ser incluída. Assim, para estudos posteriores recomenda-se um maior número de educadores participantes, inserir diretamente os gestores educacionais, bem como a introdução do ponto de vista dos familiares, o que poderá auxiliar na identificação dos déficits na educação dessas crianças provocados pelo ensino remoto e o que poderá ser feito para recuperar esses danos.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados nesta pesquisa é possível aceitar a hipótese nula (H0) para as questões referentes às adequações metodológicas,



utilização de métodos diferentes dos abordados nas aulas presenciais, apoio familiar, participação e aderência dos alunos e classificação dos resultados da aprendizagem dos estudantes com autismo no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 (Q4, Q5, Q11, Q13 e Q14, respectivamente). Em contrapartida, aceita a H1, com $p\text{-valor} \leq 0,05$, para as questões sobre: as aulas remotas possibilitarem autonomia aos alunos com autismo, promoção de acessibilidade comunicacional, oferta de atendimento educacional especializado necessário para a execução da tarefa em casa, treinamento dos professores para a realização do ensino remoto com os alunos com TEA, dificuldades referentes ao conteúdo e/ou à metodologia, colaboração para o aprendizado dos conteúdos curriculares, produção de material didático, orientação dos pais e acompanhamento das famílias pelos professores.

Mesmo que atuando remotamente, tendo dificuldades de adequação metodológica, não recebendo treinamentos ou formações, os professores estão produzindo atividades, jogos e/ou conteúdos visuais para auxiliar no ensino-aprendizagem das crianças com autismo. Quanto aos alunos com TEA, é preciso ficar atento a outras dificuldades desses estudantes, como acesso aos meios de comunicação, que provavelmente pode influenciar na adesão ao ensino remoto, como apresentado nos resultados deste estudo. Nesse complexo quebra-cabeça, a família torna-se também um ponto de cuidado e atenção, sendo necessário que, como exposto nos resultados, os pais e/ou responsáveis continuem recebendo as orientações e suporte necessário da escola pelos canais de comunicação disponíveis.

Por isso, deve haver uma sincronização entre a SEMEC, os professores e a família do aluno com TEA, visando obter os melhores resultados no ensino remoto com esses estudantes. As lacunas encontradas durante o ano de 2020 devem servir de exemplo, alterando o que deu errado e mantendo o que deu certo, uma vez que perante a situação em que o Brasil se encontra, as aulas remotas seguem sendo a opção mais viável.



REFERÊNCIAS

- ALFARO, L. T.; CLESAR, C. T. S.; GIRAFFA, L. M. M. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 7-21, 22 dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, L. C.; UHMANN, S. As (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, 2020. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Educação Especial em Debate**, 2020. v. 3, p. 1-13. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufes.br/snee/article/view/34352>>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BORGES, M. J. G.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A inclusão do educando autista em tempos de ensino remoto: utopia ou realidade?. In: DIAS, K.de A.(org.). **Educação em tempos de pandemia e isolamento**: propostas e práticas. Ponta Grossa: Atena, 2021. Cap. 9. p. 99-110.
- BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Diário Oficial da União. 01/04/2020. Brasília: Imprensa Nacional, 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020b.
- CUNHA, F. I. J. et al. Educação especial inclusiva: os desafios docentes em tempos de pandemia em uma análise de profissionais da educação básica e do ensino superior. In: SILVA, D. da; DURLO, C. H. (org.). **Inclusão**: uma discussão necessária na educação especial. Maringá: Uniedusul, 2020. p. 88-108.
- CURY, C. R. J. et al. Associação Paulista do Ministério Público. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://www.apmp.com.br/artigos/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia-c-cury-l-a-ferreira-l-g-ferreira-a-rezende/>>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- EVÊNCIO, K. M. M. Ensino em Tempos de Pandemia: orientações para o processo de ensino inclusivo das crianças com autismo. In: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **ANAIS - Revista CONEDU**. Maceió: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. v. 1, p. 1-11. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-vii-conedu---educacao-online>. Acesso em: 08 jan. 2020.



KONDA, R. O. **Ensino Remoto na Perspectiva Inclusiva**. 2020. Disponível em: <<https://www.revistaacademicaonline.com/products/ensino-remoto-na-perspectiva-inclusiva/>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MATOS, J. M. F.; FREITAS, M. C. M. A. **Métodos e estratégias de ensino-aprendizagem para crianças com transtornos de espectro autista**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/1458>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MCCLELLAND, J. A. G. **Técnica de Questionário para Pesquisa**. 2012. Disponível em: <<http://sbfisica.org.br/bjp/download/v06e/v06a06.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

NUNES, R. C. A.; DUTRA, C. M. Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado. **Research, Society And Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 11, p. 1-19, 28 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Q&A on coronaviruses (COVID-19)**. 2021. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 13, n. 26, p. 31-45, out. 2019.

SEMEC - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (Município). **Aprender Sem Limites**: projeto de aula remota em tempos de pandemia aos alunos com deficiência do município de Tucuruí. Tucuruí, PARÁ, ago. 2020. p. 1-13. Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva.

SOUSA, D. L. S et al. Desafios explicitados por famílias de estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA) durante a Pandemia de covid-19. In: Congresso Nacional de Educação, 7., 2020, Maceió. **ANAIS - Revista CONEDU**. Maceió: Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, 2020. v. 1, p. 1-11. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-vii-conedu---educacao-online>. Acesso em: 18 jan. 2020.

UNESCO. **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

VIEIRA, D. A.; COSTA, L. S.; MONTEIRO-SANTOS, R. A contribuição do jogo no desenvolvimento motor da criança com Transtorno do Espectro Autista. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 2, p. e2020010, 30 out. 2020.

Recebido em: 20 de julho de 2021.

Aprovado em: 14 de outubro de 2021.

Publicado em: 05 de novembro de 2021.

