

# EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ATRAVÉS DAS AULAS NÃO PRESENCIAIS

SPECIAL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMICS:  
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM  
DISORDER THROUGH NON-PRESENTIAL CLASSES

Recebido em: 18 de outubro de 2022

Aprovado em: 3 de janeiro de 2023

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 15 | v. 1 | p. 119-135 | jan./jun. 2023

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2713>

**Arlete Cherobini Orth** [arlete.orth@unilasalleluucas.edu.br](mailto:arlete.orth@unilasalleluucas.edu.br)

Mestra em Modelagem Matemática pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí/Brasil).

Professora na Universidade La Salle (Lucas do Rio Verde/Brasil).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3247-3510>

## RESUMO

A educação é um direito de todos e esse direito educacional também é garantido e estendido às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da pandemia do novo coronavírus, que teve início em 2020 e que ainda permanece, as aulas, que até então eram totalmente presenciais, passaram a ter uma nova configuração. Toda a comunidade escolar precisou, em um curto espaço de tempo, se reinventar. E em relação ao aluno com TEA, que depende muito de uma previsibilidade em sua rotina, surgiu a seguinte problemática: como o aluno autista da Educação Infantil das escolas públicas regulares de Lucas do Rio Verde/MT foi incluído nas aulas remotas no ano de 2020? Sendo assim, pretendeu-se, de modo geral, investigar como escolas e professores da Educação Infantil estruturaram seu trabalho na perspectiva de fornecer condições adequadas para inclusão desse aluno nas aulas não presenciais. Os sujeitos da pesquisa foram 9 professoras pedagogas que responderam um questionário previamente elaborado e enviado via formulário no Google, durante o mês de maio de 2021. Os dados demonstram que as professoras, cada uma ao seu modo e com o auxílio da gestão da escola e famílias, trabalharam e se dedicaram honrosamente e conseguiram incluir essas crianças em suas aulas não presenciais, com participações e aproveitamentos distintos, mas todos incluídos no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aulas não Presenciais. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil.

## ABSTRACT

Education is a right for everyone and this educational right is also guaranteed and extended to children with Autism Spectrum Disorder (ASD). And from the pandemic of the new coronavirus, which began in 2020 and which still remains, the classes that until then were totally in-person, started to have a new configuration. Every school community needed to reinvent itself in a short period of time. And in relation to the student with ASD, who depends a lot on predictability in their routine, the following issue arose: how was the autistic student in Early Childhood Education from regular public schools in Lucas do Rio Verde/MT included in remote classes in 2020? Thus, it was intended, in general, to investigate how schools and early childhood education teachers structured their work with a view to providing adequate conditions for the inclusion of this student in non-presential classes. The research subjects were 9 pedagogue teachers who answered a questionnaire previously prepared and sent via a form on google, during the month of May 2021. The data show that the teachers, each in their own way and with the help of the school management, families, worked and dedicated themselves with honor and managed to include these children in their non-presential classes, with different participations and achievements, but all included in the teaching-learning process.

**Keywords:** Non-presential classes. Autistic Spectrum Disorder. Child education.

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da escola regular atualmente tem sido incluir todos os alunos proporcionando educação de qualidade sem distinções. A educação é um direito de todos e esse direito educacional também é garantido e estendido às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estas, que precisam, assim como as demais, de igualdade de condições e permanência na escola.

Nem sempre essas crianças já chegam nas escolas, lugar de interação, com o diagnóstico de autista. Muitas vezes o próprio professor percebe que a criança possui algumas dificuldades de lidar ou se adaptar às regras do ambiente escolar, o que não é nada fácil para tais crianças. Mas muitas famílias já sabem do transtorno do seu filho e optam pela escola regular, onde então o currículo deve ser flexível, pensado de forma mais minuciosa e cuidadosa, sendo que esta criança vai fazer parte da rotina da escola, do professor, das aulas. E que também precisa desenvolver competências e habilidades considerando suas especificidades.

A partir da pandemia do novo coronavírus, que teve início em 2020 e que ainda permanece, as aulas, que até então eram totalmente presenciais, passaram a ter uma nova configuração. Toda a comunidade escolar precisou, em um curto espaço de tempo, se reinventar. Muitas escolas fecharam, alunos ficaram em casa, professores precisaram dominar as tecnologias para que suas aulas chegassem até as casas desses alunos e esses pudessem, de alguma forma, participar das aulas e interagir com os professores.

E dentro das limitações encarregadas pelo transtorno do espectro autista surgem os desafios de aprendizagem. Além disso, ele depende muito de uma previsibilidade em sua rotina. Sendo assim, como o aluno autista da Educação Infantil das escolas públicas regulares de Lucas do Rio Verde/MT foi incluído nas aulas remotas no ano de 2020?

Nesse sentido, pretendeu-se, de modo geral, investigar como escolas e professores da Educação Infantil estruturaram seu trabalho na perspectiva de fornecer condições adequadas para inclusão para este aluno nas aulas não presenciais. Então, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: descobrir como foi o planejamento e o desenvolvimento dessas aulas e evidenciar, a partir da percepção dos professores, qual foi a participação e o aproveitamento das aulas pelos alunos autistas.

Por meio desse contexto, justifica-se a escolha do tema mediante experiência do pesquisador, que já esteve em contato com uma criança autista na condição de estagiário na escola regular, enquanto as aulas eram presenciais. Assim, soube muito como são essas crianças autistas, como elas aprendem e em que tempo e condições, como os professores precisam cuidar a maneira de trabalhar com elas para que recebam uma educação de qualidade como as demais. Nesse sentido, houve a preocupação e ao mesmo tempo a curiosidade em saber como essas crianças foram atendidas através das aulas remotas.

Além disso, os dados da pesquisa poderão deixar a contribuição de auxiliar outros professores, e futuros professores, que porventura venham a ter essa experiência desafiadora, considerando que a pandemia ainda não acabou.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Conforme o Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) "é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos" (2019, p. 02), que podem variar conforme cada indivíduo. Como está relacionado ao desenvolvimento neurológico, é descoberto através do comportamento do portador do transtorno, e os primeiros sinais são a dificuldade de comunicação, movimentos repetitivos e a exclusão social.

O TEA tem origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento. Na maioria dos casos, no entanto, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade (2019, p. 02).

Conforme o Manual (2019), dentro do transtorno do espectro autista há diferentes níveis, sendo eles o leve, o moderado e o severo e cada um tem suas limitações e cuidados diferentes. O nível 1, que é o leve, traz problemas de organização, apresenta dificuldade de comunicação, mas não o suficiente para atrapalhar sua interação social. Já o nível 2, que é o moderado, apresenta dificuldades na fala verbal e não verbal, exigindo um cuidado mais atencioso, devido às dificuldades de linguagens. E o nível 3, severo, possui dificuldade grave de comunicação, interação social fraca e capacidade cognitiva prejudicada, apresentando isolamento social e comportamento inflexível.

Conforme o Manual (2019, p. 03), o TEA é também frequentemente associado a outros transtornos psiquiátricos (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão e ansiedade) e a outras condições médicas (epilepsia; transtornos genéticos). Assim, segundo Teixeira,

Intervenções conjuntas englobando psicoeducação, suporte e orientação de pais, terapia comportamental, fonoaudiologia, treinamento de habilidades sociais e medicação ajudam na melhoria da qualidade de vida da criança, proporcionando melhor adaptação ao meio em que vive (2013, p. 188).

Nesse sentido, o apoio da gestão escolar é muito importante para esse aluno.

O mediador escolar trabalhará auxiliando a criança na sala de aula e em todos os ambientes escolares, como um 'personal trainer', mediando e ensinando regras sociais, estimulando sua participação em sala, facilitando a interação social dela com outras crianças, corrigindo rituais e comportamentos repetitivos e acalmando o estudante em situações de irritabilidade e impulsividade (TEIXEIRA, 2013, p. 189).

Tratando-se de alunos autistas dentro do âmbito escolar em uma observação de seus respectivos comportamentos e ações, é notório analisar suas características referentes aos costumes e gostos e até mesmo preferências desses alunos.

É no desenvolvimento da linguagem, específico, na comunicação, que se concentra uma grande dificuldade do indivíduo com TEA, porque poucos desenvolvem habilidades para conversação, alguns desenvolvem habilidades verbais e grande parte desenvolve somente habilidades não verbais de comunicação, considerando este pressuposto, o professor precisa falar de modo suave, sem pressa para que haja uma boa comunicação com o mundo exterior, utilizando, quando possível, o auxílio de linguagem visual. (SILVA *et al.*, 2015, p. 05).

Assim, os professores precisam estar preparados e atentos aos comportamentos e principais necessidades desses alunos. Para incluí-los, é preciso que haja

Adequação de conteúdos e modificação das estratégias de ensino, de meios de comunicação alternativos, tanto para os que não fazem uso da fala como para os que são capazes de falar algumas palavras, o que favorecerá a comunicação e a aprendizagem. (SILVA *et al.*, 2015, p. 15).

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se refere à educação inclusiva, remete-se ao fato desta ser um direito de todos os alunos com ou sem necessidades especiais. A respeito da legislação e adaptações necessárias, já se avançou muito. Existem muitas leis que foram sendo criadas no sentido de garantir e melhorar o atendimento educacional especializado.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988).

A Lei 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Art. 59. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 1996).

Sobre a inclusão de alunos autistas, a Cartilha dos Direitos da Pessoa Autista, da OAB DF define:

É um processo relativamente novo e definitivo, e que ainda causa muitos medos e resistências entre os pais, educadores e educandos. A criança autista deve ter a mesma chance de aprender em escola regular com todo tipo de criança, sem diferenciação. Educação é um direito inalienável das crianças. Direitos inalienáveis não são passíveis de liberdade de escolha. (2018, p. 47).

Nesse sentido, o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Não apenas a garantia estabelecida pela legislação, é fundamental uma educação de qualidade em que os professores devem estar preparados e comprometidos com todos os alunos com necessidades especiais, respeitando e incluindo todos nas suas aulas. É a escola precisa se constituir em "uma escola

inclusiva que propõe um modo de organização educacional que considera as necessidades de todos os alunos” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Segundo a Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em seu §1º, “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. Ou seja, a escola precisa fornecer esse apoio especializado aos professores para que consigam incluir seus alunos e não somente inseri-los nas aulas, pensando em uma educação de qualidade e aprendizado.

O aluno com autismo tem um grande amparo nas aulas, podendo ter um professor orientador ao seu lado, isso torna a capacidade da inclusão mais possível em todas as aulas. A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (BRASIL, 2003, p. 23).

Conforme Karagianis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

Os professores, antes de qualquer planejamento para ministrar e auxiliar os autistas, devem fazer uma breve entrevista com os pais da criança para que tenham um prévio conhecimento sobre as suas limitações e seus respectivos comportamentos e, a partir de então, elaborar estratégias e meios para que possam contemplar as dificuldades apresentadas pelos pais sobre a criança.

Nesse sentido,

Quando se fala em pessoas com deficiência e seu direito à educação, surge, de imediato, a noção de que estamos falando de uma educação especial, diferenciada, talvez em ambientes segregados, de tão acostumados que todos estão a identificar tais pessoas como titulares apenas do direito a um ensino especial (MANTOAN, 2013, p. 17).

Porém, a escola regular é um espaço que pode e deve assegurar a esses alunos uma educação inclusiva. “Trata-se de um tratamento diferenciado, que tem sede constitucional e não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação” (MANTOAN 2013, p. 19). Após traçar seus caminhos para realização das aulas, o professor vai novamente criar atividades domiciliares visando o dia a dia da criança para que ela não retroceda e continue praticando as atividades em casa e não só na escola, pois em constante repetição que ele irá evoluir de maneira significativa.

Como nenhum autista é igual, o professor precisa considerar,

[...] que no ensino do aluno com Transtorno de Espectro Autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (CUNHA, 2015, p. 49).

Sendo assim, “uma sala inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades educacionais especiais. Por isso os materiais de desenvolvimento pedagógico devem possuir propriedade que atendam a diversidade discente” (CUNHA, 2015, p. 31), além da necessidade de o professor antes conhecer seu aluno e então elaborar seu planejamento. “Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão.” (CUNHA, 2015, p. 30).

Por isso a importância do papel também da família na evolução do aluno, pois de nada adianta a criança praticar as atividades na escola e em casa fazer totalmente diferente. A regressão parte da inconsistência dos atos ou, no caso, das atividades criadas em prol da evolução das limitações das crianças. Conforme Mendes *et al.* (2009), pode-se depreender que a existência de um trabalho sistemático com famílias em instituições que se dediquem ao atendimento da pessoa portadora de deficiência favorecerá a oportunidade de ela realizar atividades que estimulassem sua independência, bem como criariam oportunidade para os pais incentivarem o filho a realizá-las. Família e escola são responsáveis tanto pelas alternativas aos obstáculos naturais que surgem na educação quanto pela aplicação dos recursos pedagógicos para as soluções. Nesse sentido, “trata-se da construção de uma experiência compartilhada de educação e afeto” (CUNHA, 2015, p. 99).

A escola e os pais têm um papel fundamental para a inclusão dos alunos com autismo nas aulas, devendo ajudá-los no processo de ensino-aprendizagem. Porém, conforme Mantoan (2009), o desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação. E mais, “escola e família precisam ser concordes nas ações que demandam, principalmente, nos casos de dificuldade de aprendizagem. O mais importante é o educando” (CUNHA, 2015, p. 99).

Segundo Mantoan (2013, p. 36), “o convívio com as pessoas com deficiência nas escolas e fora delas é recente e gera ainda certos receios”. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência (MANTOAN, 2013). Por isso a importância de estarem na escola regular.

### **3 METODOLOGIA**

Conforme o tema apresentado para a pesquisa, esta caracteriza-se como qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 21-22),

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método de abordagem é o dedutivo e a classificação com base nos objetivos é pesquisa exploratória, pois ainda “não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno” (RICHARDSON, 2012, p. 66).

Com base nos procedimentos técnicos, classifica-se como pesquisa de campo que consiste no “recorte empírico da construção teórica elaborada no momento e combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc.” (MINAYO, 2001, p. 26).

Os sujeitos da pesquisa são 9 professoras pedagogas que atuam na educação infantil em escolas públicas de Lucas do Rio Verde/MT, que responderam um questionário previamente elaborado e enviado via formulário no google durante o mês de maio de 2021. Os questionários foram primeiramente enviados às coordenações das escolas, que então direcionaram apenas às professoras que trabalharam com alunos autistas em 2020. Em posse dos dados, os mesmos foram transcritos na íntegra de modo a preservar a veracidade das informações e agrupados conforme cada questão em quadros. Para os sujeitos, utilizou-se codificação P1, para professora um, P2, para professora dois, e assim sucessivamente, preservando as suas identidades.

### **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

#### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

Como já mencionado, os sujeitos da pesquisa são 9 professoras da Educação Infantil. As primeiras questões que essas responderam referem-se a informações profissionais e de formação acadêmica.

Como são pedagogas, todas possuem graduação em Pedagogia, atuando no momento (2020) em escolas públicas na Educação Infantil, com experiência que varia entre 4 e 5 anos. Quanto à continuidade da formação, as professoras P3, P6, P7 e P9 possuem pós-graduação em nível de Especialização em

Psicopedagogia, P1 e P4 em Educação Especial e P2 e P9 em Ludopedagogia. Apenas as professoras P5 e P8 não possuem pós-graduação.

No momento da entrevista, todas as professoras trabalharam com alunos com TEA no ano de 2020.

#### 4.2 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS NÃO PRESENCIAIS

Descobrir como as aulas não presenciais foram planejadas e desenvolvidas pelos professores pensando nos alunos autistas foi o primeiro objetivo da pesquisa. Então, aos professores foram enviadas duas questões que puderam ser respondidas para este propósito.

**Quadro 01 - Planejamento e desenvolvimento das aulas não presenciais**

Questão: De que forma você planejou e desenvolveu as suas aulas, não presenciais, para o(s) aluno (s) autista(s)?	
P1	Links, vídeos, whatsapp, YouTube, áudios, fotos, entre outros.
P2	No ano de 2020, iniciei com um aluno autista, até então presencialmente era uma criança tranquila, muito carinhosa e participativa. Quando se iniciou o isolamento social decorrente da pandemia, houve várias mudanças tanto para os alunos quanto para os professores, que precisaram se adequar e se reinventar. Comigo não foi diferente, meu aluno autista era muito metódico, para ele a aula era apenas na escola, se recusava a fazer as atividades. Então precisei fazer vídeos individuais para ele, muitas vezes fazia ligação de vídeo e até mesmo preparava atividades manipulativas para que ele se interessasse e houvesse um retorno positivo com relação ao desenvolvimento do mesmo.
P3	De acordo com o planejamento feito para a turma, adaptava a minha aluna com atividades mais direcionadas a ela, tendo diálogo com a família e dando sugestões de atividades e como desenvolvê-las.
P4	Planejamos aulas mais lúdicas com materiais que as famílias tinham em casa, algo que fosse da própria rotina do aluno.
P5	Primeiramente, para planejar para um aluno TEA é preciso conhecer o aluno, o grau de autismo, as facilidades e as dificuldades que ele possui. Conhecer a família também é muito importante. Normalmente gosto de trabalhar com jogos pedagógicos, sempre com muitos jogos pedagógicos. Os jogos ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico, concentração, tranquilizam bastante, além de enriquecer a aprendizagem. É importante observar e acompanhar o desenvolvimento, caso não haja mudanças para melhor, procurar outras didáticas. Mas existem centenas de jogos que ajudam no desenvolvimento lógico. Normalmente as crianças com TEA se identificam com jogos, uma vez que cada um possui suas especificidades.
P6	As aulas são planejadas respeitando a particularidade da criança, despertando o interesse dela e sempre com auxílio da mãe. No entanto, a criança da minha turma é um autista severo, e para ele ser melhor atendido ele está vindo na sala do AEE, para uma melhor aprendizagem e conhecer esse novo espaço que é a escola.
P7	Da mesma forma dos demais, porém sempre dando orientações no particular para os pais.
P8	Link na plataforma, vídeos, histórias, músicas.
P9	O planejamento das aulas aconteceu semanalmente, via meet, com o acompanhamento da coordenação e aplicadas com os alunos por meio de plataformas virtuais, gravações de vídeos explicativos e interativos, cadernos de atividades e, em alguns momentos, chamadas de vídeo com os alunos.

**Fonte: dados da pesquisa, 2021**

Ao analisar o quadro acima, pode-se observar que todas as professoras utilizaram da tecnologia, como links, vídeos, gravações de aulas, meet, todas as ferramentas que possam trabalhar os conteúdos mesmo sendo a distância. As professoras P3, P4, P5, P6 e P7 também fizeram uso das ferramentas virtuais, pensando em envolver também a família no suporte do processo de desenvolvimento das atividades. Mas todas as professoras seguiram um planejamento visando o desenvolvimento do autista dentro do proposto e dentro de todas as possibilidades que estavam ao seu alcance para que pudessem trabalhar e contemplar seus objetivos, levando em conta as limitações desse novo jeito de trabalhar com os autistas no modo a distância.

Conforme as respostas, percebe-se que as professoras tiveram o cuidado e a preocupação em envolver essas crianças nas aulas das mais variadas formas e que a participação da família nunca fora tão significativa. As chamadas de vídeo com os alunos proporcionaram a continuidade do contato e proximidade com as crianças, reforçando a responsabilidade que essas professoras têm com a educação destes, cada um com suas especificidades. O que vem ao encontro do que defende Silva (2015, p. 3), quando diz que “faz-se ainda necessário conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os através das atividades que despertem seu interesse e desenvolvam sua aprendizagem”.

Pensando que as professoras, assim como todas as profissões, estariam também precisando de ajuda e orientação em relação a nova forma de atuar a partir da pandemia, a elas foi questionado também a respeito da participação da escola nos planejamentos dessas aulas.

**Quadro 02 - Participação da gestão da escola no planejamento**

Questão: Qual foi a participação/contribuição da gestão da escola para o seu planejamento e desenvolvimento das aulas não presenciais?	
P1	Mediana!
P2	Houve uma parceria muito forte. A união entre gestão-professores-família só veio a contribuir para que o aluno se desenvolvesse.
P3	Fomos bem orientados e trabalhamos em conjunto para melhor desenvolver as aulas.
P4	Participamos juntamente com os professores no planejamento, escolha das atividades e diálogo com as famílias.
P5	Na escola o planejamento é coletivo, respeitando a opinião e sugestão de cada professor. Na confecção de materiais didáticos e link, é individualizado. Sempre trabalhando com vídeos, vídeo chamada, mensagem, áudios, entre outras opções que a tecnologia nos oferece.
P6	Eles têm acompanhado e, por meio do diálogo, têm dado orientações e sugestões.
P7	Sempre muito participativos no planejamento, dando suas contribuições.

P8	O planejamento é constituído com os professores do INFANTIL IV e equipe pedagógica de forma que os conteúdos trabalhados e os recursos lúdicos utilizados com a turma vêm atender as necessidades dos alunos, em especial a criança com autismo, pois o mesmo apresenta um certo grau leve. E os mecanismos utilizados e orientados contemplam músicas, pintura, recortes, áudios e vídeos produzidos pela criança, APRESENTANDO seus sentimentos e ideias e outras. Mediante as atividades simples e fáceis e com auxílio da família a criança vem aprimorando seu desempenho escolar.
P9	A participação da gestão ocorreu de forma orientativa e formativa, auxiliando através de sugestões nas atividades planejadas e disponibilizando formações continuadas sobre o tema.

**Fonte: dados da pesquisa, 2021**

Durante a análise do quadro 2, no qual é colocada em pauta a participação da gestão no planejamento dos professores, ficou evidenciada a contribuição da gestão nos planejamentos juntamente com as professoras. Contudo, a P1 relatou que ocorreu de forma mediana a atuação da gestão na consolidação do planejamento, mesmo não dando maiores detalhes.

Porém, a grande maioria manifesta que a gestão colaborou efetivamente nos planejamentos, buscando contemplar todos os objetivos e sempre buscando o melhor para todas as crianças e os autistas em especial, mesmo que as contribuições e orientações tenham acontecido de maneiras diferentes. Isso pois cada planejamento exige uma orientação/contribuição diferenciada por se tratarem de objetivos e atividades diferentes e até mesmo de graus de autismo diferentes.

A contribuição da gestão da escola e da família é de suma importância para que todos os envolvidos diretamente com o aluno autista possam ter um entendimento e acompanhamento dos objetivos e atividades. O desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças requer todo acolhimento e incentivo das famílias, ainda mais por ser a distância e os professores não podendo estar perto acompanhando diretamente com eles as suas dificuldades ou necessidades. Para muitas crianças, é na escola que surgem as primeiras relações afetivas fora do grupo familiar. O professor deve se aproximar de seus alunos, criando esse laço de afetividade, confiança e respeito, o que não foi possível em período de pandemia.

#### **4.3 PARTICIPAÇÃO E O APROVEITAMENTO DAS AULAS PELOS ALUNOS AUTISTAS**

Evidenciar como os professores perceberam a participação e o aproveitamento das aulas pelos alunos autistas foi o segundo objetivo da pesquisa. Na busca pelas respostas, os professores responderam mais duas questões, apresentadas na sequência.

**Quadro 03 - Participação e aproveitamento dos alunos**

Questão: Como você avalia a participação e o aproveitamento das suas aulas (não presenciais) por esses alunos?	
P1	60% de aproveitamento.
P2	No caso do meu aluno, cujo autismo não é severo, houve um bom rendimento, pois através do meu empenho em ajudá-lo individualmente, a família sentiu-se segura e ele conseguiu realizar as atividades propostas.
P3	Tive muita participação da família. A mãe superdedicada, e tentamos transmitir conhecimentos de forma dinâmica por meio de vídeos, chamadas de vídeo para a criança me ver, conversamos do jeitinho deles. Uma experiência incrível, mas nada se compara com o presencial, olho no olho.
P4	As famílias que auxiliaram, que estiveram colaborando com a escola na realização e auxílio das atividades, percebemos um grande avanço. Porém, aqueles que tiveram falha por parte da família infelizmente não tivemos o mesmo êxito.
P5	São muito bem aproveitados, pois esses alunos normalmente gostam de aparelhos eletrônicos e se sobressaem muito bem com a tecnologia. Além dos pais que até que dão uma boa assistência.
P6	Difícil de se trabalhar, a família não tem o conhecimento para as abordagens nas atividades. O aproveitamento tem sido mínimo, até porque perde o nível do comprometimento social da criança.
P7	Boa. Porém eles têm uma necessidade maior de ter o professor para orientá-los melhor.
P8	Regular.
P9	Positiva.

**Fonte: dados da pesquisa, 2021**

O quadro 3 ressalta o aproveitamento e a participação dos autistas nas aulas não presenciais. Com exceção de P6, as respostas foram bem positivas ao realizar essa abordagem. P1 relata 60% de aproveitamento e participação durante as aulas, e P2, P3, P4 e P5 mencionam esses resultados mediante a participação da família neste processo, o apoio e o incentivo que elas passam para essas crianças, estando presentes e até fazendo juntos.

Mesmo que cada professora tenha utilizado uma estratégia diferente para realizar as atividades e envolver a família, como a P2, que optou em trabalhar individualmente, mas incluindo a família; a P3, que apresentou um dinamismo da família, mas esclarecendo que o modo presencial é de melhor aproveitamento; ou a P5, que fez uso das tecnologias juntamente com a família, nem sempre a família consegue ajudar de forma positiva no processo de desenvolvimento dessas crianças, pois, como explica a P6, a família de seu aluno autista não possui conhecimentos prévios sobre as atividades passadas e até sobre o autismo, em como lidar, e por isso ela relata que seu aproveitamento foi mínimo.

Compreende-se, a partir das respostas, que esse aproveitamento talvez não seria tão positivo se não houvesse a participação da família, sempre tão importante para a formação das crianças. E mais do

que nunca, escola e família devem trabalhar juntas, para obter êxito na formação da criança. Conforme Oliveira *et al.* (2006, p. 25), “a escola não pode estar sozinha, deve ter a parceria dos pais para que juntos incentivem a justiça, a responsabilidade, a fraternidade e o respeito”.

**Quadro 04 - Dificuldades em trabalhar de forma não presencial**

Questão: Sentiu alguma dificuldade em trabalhar com esses alunos de forma não presencial? Por gentileza, comente.	
P1	Senti! Falta de tecnologias na casa dos alunos e até na própria escola. Na escola onde trabalho por exemplo, tem vários computadores com word pirata, internet lenta. Acabamos tendo que levar nossas ferramentas particulares e muitas vezes usando minha internet privada, por que na escola é muito ruim. Também falta de preparo e em alguns momentos interesse das famílias fazer chegar os conteúdos, as aulas até a criança. Algumas famílias fazem a atividade no lugar da criança para não ter trabalho e cumprir a agenda da professora.
P2	Inicialmente sim. Mas com o decorrer do ano, fomos nos familiarizando com as ferramentas que podíamos utilizar nesse momento de isolamento social. Com o passar dos dias, a criança já esperava pelo vídeo explicando a atividade. Foi criada uma rotina com a família, havia reciprocidade entre a família e escola, houve compreensão e o aluno sentiu-se seguro e consequentemente conseguiu se desenvolver. Vale ressaltar que não da maneira como seria presencialmente, é claro, mas pela realidade em que estamos vivendo foi muito significativo.
P3	A princípio fiquei preocupada sem saber como lidar com essa situação, mas aos poucos fui estudando e tendo ideias e novas descobertas para trabalhar com essa criança. Não é fácil essas aulas on-line e pra essas crianças ainda mais.
P4	Senti mais dificuldade de trabalhar com a própria família do que com a criança em si.
P5	Os meus alunos não demonstraram dificuldades. Ao contrário, demonstraram gostar das aulas, mas com o apoio da família.
P6	Sim, muitas, o autista é único. Não há uma regra ou plano para crianças de forma homogênea. Cada um tem suas particularidades, e a criança da minha turma, ela não usa o meio da fala para se comunicar, é muito agitado. Mesmo medicado, a criança não prende a atenção e tem pouco interesse nas coisas (atividades) que são apresentadas.
P7	Sim. pois muitas vezes os pais relatam que o aluno se recusa a fazer a atividade ou não se interessa. Na sala de aula, mesmo do jeito deles, eles realizam as atividades. Esse ano faço visitas para minha aluna autista, para orientar a mãe quanto às atividades.
P8	Sim. Apesar da família estar auxiliando a criança, a parte pedagógica de explorar mais o conteúdo fica um pouco a desejar. Mas quando vejo que aquele conteúdo não foi bem aproveitado, faço videochamada para conversar com a família e a criança. Mas sempre estou buscando estratégias para orientar a família para construir positivamente o desenvolvimento da criança de forma lúdica e prazerosa. Mas trabalhar de forma remota é muito complicado e limitado, porque o professor acaba não sentindo e presenciando os anseios da criança. Mas, estou procurando dar o melhor a minha turma, principalmente à criança com necessidade especial.
P9	Em alguns momentos, quando a criança não estava disposta.

**Fonte: dados da pesquisa, 2021**

A pauta desse quadro coube em identificar as dificuldades em trabalhar com os autistas de forma não presencial. Conforme as respostas, com exceção de P5, todas as professoras encontraram dificuldades, as mais variadas. Dificuldades em relação à tecnologia, à indisposição da criança, ao despreparo e falta de entendimento da família para auxiliar no processo, o que é normal.

Mesmo com todas essas dificuldades relatadas, as respostas das professoras ressaltam o seu comprometimento e responsabilidade para com esses alunos. Ficou evidente o quanto se reinventaram e trabalharam para atender a turma toda e, de modo especial e mais atencioso ainda, os com TEA, conforme bem explicaram P2, P3 e P8. Se os incluir em sala de aula já é um desafio a mais para os professores, em aulas não presenciais isso só se acentuou, principalmente porque eles também precisaram reestruturar suas rotinas, uma vez que são muito sensíveis a mudanças e alterações no seu cotidiano. Ficou evidente que o que mais dificultou o trabalho foi a forma não presencial das aulas, e não o TEA em si.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante a compreensão da complexidade do tema abordado, por se tratar de algo novo e que todos estão em fase de adaptação ainda, que é a respeito das aulas não presenciais e a inclusão dos alunos portadores do TEA, apresenta-se aqui algumas considerações sobre o que foi possível descobrir até o momento com a presente pesquisa.

Ressalvo que esta pesquisa não sanou todas as dúvidas e nem esgotou todas as perguntas, mas a partir da problemática que a conduziu, sobre como o aluno autista da Educação Infantil das escolas regulares de Lucas do Rio Verde/MT foi incluído nas aulas remotas no ano de 2020, pode-se afirmar, conforme mostraram os dados, que estão sendo incluídos da melhor forma possível.

As professoras da Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, manifestam uma grande preocupação, atenção e cuidado, mesmo de longe, para com essas crianças. De modo geral, e sem medir esforços, reinventaram-se, buscaram e aprenderam a utilizar diversos meios, principalmente os tecnológicos, para que suas aulas chegassem aos alunos. Tiveram, sim, em grande medida, o apoio e o auxílio da gestão das escolas, que também teve essa responsabilidade e preocupação. Consideraram as especificidades ao planejar e elaborar as aulas dessas crianças para que pudessem ter um maior aproveitamento do que era encaminhado e proposto, uma vez que tiveram toda a sua rotina modificada. E, muito importante, tiveram também a ajuda das famílias, cada uma com suas limitações e/ou dificuldades, umas colaboraram mais, outras menos, mas se fizeram presentes também.

Sendo assim, conclui-se que as crianças com TEA da Educação Infantil da amostra pesquisada foram incluídas nas aulas não presenciais e que suas professoras são dignas de todo respeito, consideração e reconhecimento pelo trabalho realizado, exemplo para outros professores e demais profissionais da área.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Diretrizes Da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

OAB DF. **Cartilha Dos Direitos Da Pessoa Autista**. Brasília: OAB, 2018. Disponível em: <http://www.oabdf.org.br/cartilhas/cartilha-direitos-da-pessoa-com-autismo/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 maio 2021.

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO. **Transtorno do Espectro do Autismo**, n° 05, abril de 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br>. Acesso em: 03 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A. P. S.; MALUF, A. M. F.; COSTA, N. R. D.; RAUBER, T. B.; KRAUSE, M. P. **Família, Escola e Limites: Uma Parceria Para a Vida**. Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, C. A.; SILVA, R. A.; ASFORA, R. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br>. Acesso em: 06 maio 2021.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares**. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2013.