



**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Eliziane de Fátima Alvaristo  
[elizianealvaristo@unicentro.br](mailto:elizianealvaristo@unicentro.br)

Amanda Heloisa Capelin  
[capelin@hotmail.com](mailto:capelin@hotmail.com)

Renato Hallal  
[renato\\_hallal2000@yahoo.com.br](mailto:renato_hallal2000@yahoo.com.br)

**Resumo:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento na infância. As causas são múltiplas e na maioria dos casos ainda não estão totalmente explicadas, o que causa várias inquietações nos profissionais da educação. Nesse sentido este estudo tem por objetivo apresentar os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA no contexto da pandemia fundamentando-se a partir de estudos científicos. Utilizou-se de uma revisão sistemática, a considerar artigos indexados na base de dados da SciELO. Para a análise dos dados foram considerados: autor/ano; objetivos; metodologia de pesquisa e resultados. As discussões se deram por meio da abordagem qualitativa. Em relação aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA, os resultados mostraram a falta de preparo dos professores para trabalhar com as tecnologias durante o isolamento social causado pela Covid-19, e principalmente para o ensino de crianças com TEA, visto que alguns necessitavam de adaptações significativas no processo educacional e a falta de apoio e preparo das famílias. Desse modo, levantaram-se diversas inseguranças por parte das famílias nesse período, pois a maioria precisou educar-se tecnologicamente para poder auxiliar as crianças no processo de adaptação e educação em casa, considerando as peculiaridades e os centros de interesse dessas crianças. Em relação as possibilidades encontradas, compreendeu-se que oportunidades se abriram com a vinda das tecnologias para o processo educacional, no qual os professores passaram a ter ferramentas que favoreceram o processo de comunicação entre as crianças, mesmo de modo virtual. De modo geral, houve uma disparidade entre as famílias de crianças com TEA e os profissionais de educação, a considerar que ambos precisaram aprender e compreender para ensinar.

**Palavras-chave:** Transtorno do espectro autista. Educação especial. Educação inclusiva. Ensino e aprendizagem. Covid-19.

## **CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AUTISM SPECTRUM DISORDER**

**Abstract:** Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a disorder that affects neurodevelopment in childhood. The causes are multiple and in most cases are still not fully explained, which causes various concerns in education professionals. In this sense, this study aims to present the challenges and possibilities in the teaching and learning process of children with ASD in the context of the pandemic, based on scientific studies. A systematic review was used, considering articles indexed in the SciELO database. For data analysis, the following were considered: author/year; goals; research methodology and results. Discussions took place through a qualitative approach. Regarding the challenges in the teaching and learning process of children with ASD, the results showed the lack of preparation of teachers to work with technologies during the social isolation caused by Covid-19, and especially for teaching children with ASD, as some needed significant adaptations in the educational process and the lack of support and preparation from families. In this way, several insecurities arose on the part of families during this period, since most needed to be technologically educated in order to help children in the process of adaptation and education at home, considering the peculiarities and centers of interest of these children. Regarding the possibilities found, it was understood that opportunities opened up with the arrival of technologies for the educational process, in which teachers now have tools that favor the communication process between children, even in a virtual way. In general, there was a disparity between families of children with ASD and education professionals, considering that both needed to learn and understand in order to teach.

**Keywords:** Autistic spectrum disorder. Special education. Inclusive education. Teaching and learning. Covid-19.

### **1. Introdução**

O Transtorno do Espectro Autista - TEA, afeta de maneira precoce o desenvolvimento das crianças em várias áreas, a incluir a sociocomunicativa, causando prejuízos significativos. Neste sentido, Paula *et al.* (2017) apontam a variabilidade em termos de grau de impacto nas áreas de comunicação, aprendizagem e adaptação às atividades diárias e socialização de crianças com esse transtorno.

**A Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, art 1º - § 2º ressalta que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todas as legalidades e também o art. 4º desta lei, dispõe “[...] a pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência” (BRASIL, 2012, p. 2).**

Segundo a Constituição Federativa Brasileira, a educação é um direito incondicional e intransferível para todos, o que leva a constatação que vai muito além da questão do acesso, pois, se o objetivo é estabelecer vínculos, eles alcançaram, contudo, se ela se estende ao comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, está longe de ser atingida (BRASIL, 1988).

No que concerne aos ambientes educacionais de ensino, nota-se que atualmente as escolas têm dedicado maior atenção às crianças que apresentam TEA, tendo em vista a popularização do termo por meio da mídia e das políticas públicas no Brasil, a considerar a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Considerando, que a educação é um direito de todos, o desenvolvimento integral de crianças “típicas” quanto de crianças “atípicas”; deve acontecer, respeitando as peculiaridades específicas de cada uma, (LEMOS, 2012).

Por consequência do Coronavírus - doença infecciosa causada pelo vírus (SARS- cOv-2) a partir de 2020 mundialmente ocorrido, várias adaptações foram necessárias, a incluir os âmbitos educacionais de ensino, adotando novas medidas de segurança, a considerar o isolamento social. Desse modo, o ensino passou a acontecer remotamente, utilizando as tecnologias, a arrazoar sobre as intempéries encontradas pelos professores, família e principalmente para as crianças com TEA, nessa nova fase de adaptação.

Em relação a isso, Orso (2020), destacou em seu estudo que de qualquer modo, tanto para o mais frágil dos homens quando para o mais forte, o coronavírus se encarregou de revelar a tremenda fragilidade humana, isto significa que, ocorreram dificuldades em todas as áreas do conhecimento, mas, mesmo assim as pessoas continuaram com suas vidas, de modo restrito, mas com adaptações cotidianas, assim como ocorreu na área da educação. Frente a este cenário, a implementação do ensino remoto tornou-se a possibilidade para garantir o acesso à educação.

Neste sentido, este estudo objetiva apresentar os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da pandemia fundamentando-se a partir de estudos científicos.

### **1.1 O transtorno do espectro autista na infância**

No ano de 2012, foi regulamentado que a pessoa com o TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, segundo a Lei ° 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Portanto, este transtorno é

caracterizado por *déficits* persistentes na comunicação e interação social, *déficits* nos comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. É um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. A desatenção e a desorganização envolvem a incapacidade de o autista permanecer em uma mesma atividade por muito tempo, já a hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação e incapacidade de esperar. Esse transtorno costuma persistir na vida adulta, o que pode resultar em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (APA, 2014).

Em relação ao TEA na infância, é importante considerar que é um quadro complexo que exige abordagens multidisciplinares efetivadas, visando não somente a questão médica e a tentativa de estabelecer etiologias bem definidas. A maioria das crianças com TEA apresentam dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções que necessitam ser esmiuçada em unidades menores.

Atualmente, o TEA é classificado como um transtorno do desenvolvimento que envolve dificuldade ao longo da vida nas habilidades principais (sociais e comunicativas) além daquelas que são atribuídas ao atraso global do desenvolvimento e também comportamentos/interesses limitados e repetitivos, o que se chamam de estereotípias e ecolalias. Muitas crianças com TEA não conseguem verbalizar ou fazem uso limitado da linguagem. Agrega-se ainda, a tendência ao isolamento social e apego extremo as rotinas, podendo causar casos graves de ansiedade caso sejam alteradas (APA, 2014).

Cada criança se desenvolve de um jeito particular, o padrão de desenvolvimento pode alterar de acordo com o grau de prejuízo cognitivo. O diagnóstico diferencial dos quadros de TEA inclui outros distúrbios do desenvolvimento como a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e os transtornos típicos como desintegrativos; porém vale salientar que com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), ocorreu uma fusão, “[...] essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de TEA e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados” (APA, 2014, p. 42), ou seja, incluiu-se esses transtornos no quadro de TEA.

Conforme Bianchi (2017), ainda com todos os direitos legais, ao acesso à educação em âmbito regular de ensino, a presença de crianças com TEA propõe desafios que muitas vezes,

fazem com que os educadores se sintam despreparados. Esse sentimento de despreparo prevaleceu entre os professores de educandos com TEA que atuam em salas de aula de ensino regular. Diante disso, embora muitos docentes afirmem serem favoráveis à inclusão, outros alegam que a escola inclusiva seja inviável à crianças com TEA, ou seja, muitos educadores acreditam que em sua maioria, seriam melhor atendidos em Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's), do que em escolas regulares, mesmo que estes se adaptem de modo que seja confortável para todas as crianças.

Há várias discussões a respeito do TEA, os meios de comunicação estão abordando o tema com maior frequência, buscando apresentar em programas jornalísticos a temática, de forma a popularizar a discussão e, até mesmo o conhecimento do maior número de pessoas acerca do tema. Percebe-se a importância do convívio e interação de bebês e crianças pequenas com esse transtorno, com os pares de modo a favorecer seu desenvolvimento, essas relações horizontais permitem as crianças uma maior liberdade, possibilitando-a desenvolver o autoconhecimento, além do conhecimento do outro. Crespo (2020), considera que por meio dessas interações, as crianças com TEA, principalmente na educação infantil são estimuladas a desenvolver habilidades sociais apossando-se de modelos de interação que auxiliam na minimização do isolamento.

A inclusão dessas crianças na escola regular, deve acontecer desde a educação infantil, contudo sua efetividade exige um planejamento individualizado e uma ação pedagógica específica para cada criança. A Educação Infantil é a etapa educativa cuja inclusão deve ocorrer de forma mais espontânea, tanto pelas características particulares inerentes a ela quanto pelos aspectos de desenvolvimento dessa faixa etária.

É crucial frisar que a inclusão é um processo longo e de caráter ininterrupto, o qual exige planejamento, recursos, sistematização e acompanhamento, não estando relacionada apenas à questão da inserção de crianças com deficiência nas turmas de ensino regular (MORI, 2003). Não se espera da escola apenas o papel de propagar conhecimento, ela deve ser difusora de tecnologias e ações pedagógicas.

A comunidade escolar precisa conhecer e compreender as peculiaridades de cada educando, é imprescindível que o professor invista tempo no conhecimento da criança com TEA, através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado. Dessa maneira, quanto maior o nível de

entendimento do profissional da educação, melhor será o tipo de intervenção direcionado aos educandos com deficiência (CRESPO, 2020).

É necessário aprofundar-se nas compreensões, descobrindo como e quando aprendem, seus interesses, fazendo uso de brincadeiras, jogos e mecanismos lúdicos no processo de aprendizagem como subsídio eficaz na construção do conhecimento, rompendo com estratégias baseadas na intuição e com pouco respaldo teórico.

## **1.2 Desafios e possibilidades na educação infantil no contexto da pandemia**

A pandemia chegou no Brasil em meio a um cenário político complicado, no qual de um lado ficavam os que defendiam o distanciamento social, o uso de máscaras e as demais medidas drásticas tomadas e de outro os que eram contrários. Desde então, vive-se esse dilema entre as duas concepções da pandemia e seguem até então. Contudo, com a redução dos casos houve uma flexibilização nas normas sanitárias, para que fosse possível o retorno às atividades normais, principalmente no quesito educativo.

Decorrente desta conjuntura, tendo em pauta a educação, o Governo Federal, Estados e Municípios elaboraram instrumentos legais, normativas e decretos para dar resposta à sociedade quanto às novas formas instauradas para o trabalho educativo formal. Nesse sentido, a medida Provisória (MP) nº 934/20, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e superior durante a emergência da saúde pública. No que tange a Educação Infantil, a continuidade do trabalho docente por meio das atividades não presenciais causou um cenário inquieto, isto porque o objetivo da Educação Infantil é majoritariamente o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos, pautando-se em dimensões éticas, políticas e estéticas que devem ser desenvolvidas por meio de brincadeiras e interações com o outro (BRASIL, 2010), portanto, seria incompatível com um processo educativo não presencial.

Em vista dos primeiros debates travados, o Conselho Nacional da Educação (CNE), elaborou um parecer CNE/CP nº5/2020, esclarecendo a possibilidade da realização de um trabalho escolar não presencial, sendo a gestão do calendário e a forma de organização de competência de responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de ensino. Sugeriu-se, em decorrência, que os pais das crianças de 0 a 3 anos fossem orientados quanto ao auxílio no estímulo das aprendizagens por meio de brincadeiras, jogos e músicas e que os pais das crianças de 4 e 5 anos também se envolvessem no estímulo por meio de leituras, conversas, jogos, desenhos, músicas. Essa regulamentação, trouxe à tona algumas dissonâncias, algumas

crianças ficaram em desvantagem diante desse contexto, como, por exemplo, crianças cujos familiares não possuíam computadores, celulares ou até mesmo internet, crianças em situação de pobreza extrema, crianças com deficiências, incluindo assim, as crianças com TEA (BARBOSA, 2022).

No cenário em questão, mais do que tudo, o planejamento e as relações entre família e escola precisavam ser mais efetivas de modo que propiciasse a adequada orientação às famílias das crianças com TEA, pois estes necessitavam de uma observação maior por parte das famílias e uma maior integração com a escola, a fim de que as atividades fossem elaboradas de acordo com as suas necessidades, essas famílias precisavam estar atentas aos comportamentos dessas crianças no sentido de aprender detalhes que lhe são específicos e a comunicação com as instituições educativas sobre esses dados observados precisam ser eficientes.

Com a pandemia observou-se a importância de aproximar a família das creches e pré-escolas para garantir o desenvolvimento satisfatório das crianças com TEA, a fim de estabelecer relações de confiança e de trocas. As interações propiciadas pela convivência entre as crianças são descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, é marcada por leis e diretrizes que orientam os educadores no seu exercício pedagógico a atuarem dentro das características apresentadas pelos diferentes transtornos. Assim, a criança com TEA tem grandes conquistas e muitas barreiras são superadas com relação aos seus direitos em sociedade, principalmente na educação. Com o avanço das discussões e estudos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, destaca no art. 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

A convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001, assegura que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definido como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

No caso particular de crianças com TEA, é evidente a contribuição das tecnologias para a inclusão social dos mesmos e para o processo de comunicação, pois essas ferramentas

proporcionam certa liberdade de ideias e diferentes formas de expressão (ARAÚJO; DOS SANTOS, 2011). Em relação ao uso de ferramentas colaborativas, destaca-se sobre a importância para atingir a interação das crianças com TEA, porém é necessário avaliar a usabilidade da ferramenta voltada a esse público.

Na Educação Especial, as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, assumem um papel primordial de auxiliar as práticas pedagógicas, aumentar a mídia interativa entre professor-aluno, atrair a atenção dos discentes por meio da interação com o universo informativo.

Dessa forma, é necessária uma prática pedagógica inserida na realidade, considera-se de extrema importância a apropriação de tecnologias, para que haja uma adequação dos conteúdos a essa nova forma de aquisição de saberes, na qual o professor mediador indica os caminhos para a construção do conhecimento, criando uma nova maneira de ensinar e aprender e de dar possibilidades ao processo lúdico de ensino e aprendizagem.

## **2. Encaminhamento Metodológico**

Para a realização desse estudo, utilizou-se da abordagem qualitativa de Denzin e Lincoln (2006), a qual é caracterizada como uma atividade situada, consistindo, portanto, em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações. Os autores, defendem que o pesquisador qualitativo deve manter uma postura de empatia e identificação com os sujeitos, pois nesta abordagem os autores poderão adotar uma multiplicidade de métodos para assegurar a compreensão do fenômeno.

Quanto ao objetivo geral buscou apresentar os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA no contexto da pandemia fundamentando-se a partir de estudos científicos. Deste modo, os objetivos específicos que conduziram esse estudo foram: I) Analisar em artigos científicos os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA no contexto da pandemia; II) Mostrar quais são as mudanças na educação de crianças com TEA, antes e durante a pandemia e III) Apresentar os estudos selecionados na base de dados da SciELO.

Para tal realização fez-se uma revisão sistemática da literatura, a considerar os artigos indexados na base de dados da SciELO (conforme SAMPAIO; MANCINI, 2007; HALLAL et al., 2021). Para tanto, utilizou-se dos seguintes descritores: I) Educação infantil e a pandemia; II) Transtorno do Espectro Autista e a pandemia; III) Transtorno do Espectro Autista e a covid-19; IV) Educação inclusiva e a covid-19; V) Desafios de crianças com

Transtorno do Espectro Autista; VI) Possibilidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Adotaram-se alguns critérios de inclusão e exclusão para selecionar os estudos. No critério de inclusão utilizou-se de: I) Estudos que discutem sobre os desafios e as possibilidades no contexto da pandemia na educação infantil no período entre 2017 e 2021 e II) Estudos voltados para a área de educação infantil. No critério de exclusão: I) Estudos duplicados na base de dados e II) Estudos de áreas não educacionais.

O Quadro 1 apresenta os artigos encontrados e selecionados a partir da base da SciELO:

**Quadro 1.** Estudos encontrados e selecionados na SciELO

<b>DESCRITORES</b>	<b>ENCONTRADOS</b>	<b>SELECIONADOS</b>
Educação Infantil e a Pandemia	7	1
Transtorno do Espectro Autista e a Pandemia	4	0
Transtorno do Espectro Autista e a Covid-19	4	1
Educação Inclusiva e a Covid-19	2	1
Desafios de Crianças com Transtorno do Espectro Autista	5	1
Possibilidades de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Pandemia	4	1
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Autores (2022).

A análise dos dados com base nos artigos científicos selecionados, consideraram: I) Autor/ano; II) Objetivos; III) Metodologia de pesquisa e IV) Resultados. Deste modo, as discussões frente ao Quadro 1, se deram a partir da abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), sendo estas apresentadas na próxima seção.

### **3. Resultados e Discussão**

Com base nos critérios de exclusão e inclusão estabelecidos, foram encontrados (26) estudos, destes se duplicaram (2) estudos na base de dados e os outros (19) eram estudos de áreas não educacionais e que não abordavam o contexto da Educação Infantil (TEA), assim como, estudos em outras línguas. Desse modo, foram selecionados (5) estudos para análise, tendo como base os critérios de inclusão. No descritor que trata sobre a ‘Educação Infantil e a Pandemia’ selecionou-se (1); no descritor ‘Transtorno do Espectro Autista e a Pandemia’ não foram selecionados; no descritor ‘Transtorno do Espectro Autista e a Covid-19’ selecionou-se (1); no descritor ‘Educação Inclusiva e a Covid-19’ selecionou-se (1); no descritor ‘Desafios

de crianças com Transtorno do Espectro Autista' (1) e no descritor 'Possibilidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Pandemia' selecionou-se (1).

O Quadro 2 apresenta os estudos que foram selecionados na base de dados da SciELO:

**Quadro 2:** Apresentação dos estudos selecionados

<b>AUTOR/ ANO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>
CAMIZÃO; CONDE; VICTOR (2021)	Analisar o processo de implementação do ensino remoto com vistas à garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial em tempo de pandemia da covid-19.	É um estudo documental, pois utiliza os registros produzidos pelas Secretarias de Educação. Organizou-se com base nas experiências de docentes de dois municípios do Estado do Espírito Santo (ES).
GIVIGI, <i>et al.</i> (2021)	Analisar os efeitos do isolamento no comportamento de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista.	Trata-se de um estudo descritivo, de caráter transversal, fez-se uso do instrumento questionário <i>online</i> .
GOMES, <i>et al.</i> (2015)	Descrever os desafios encontrados pelas famílias na convivência com crianças portadoras de transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil, e as estratégias de superação empregadas.	Revisão sistemática da literatura com inclusão de artigos publicados até setembro de 2013, sem restrições de idioma.
LE MOS; NUNES; SALOMÃO (2020)	Analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores	Pesquisa do tipo quantiquantitativa, estratégia estudo de caso, com instrumentos de filmagens em duas escolas particulares, com quatro professoras, quatro crianças com autismo e 42 crianças com desenvolvimento típico.
SANTAROS A; CONFORTO (2015)	Com foco nas políticas públicas inclusivas, a relação entre estudantes com Transtorno de Espectro Autista e dispositivos móveis foi problematizada para discutir os limites e as possibilidades da configuração tecnológica 1:1 em apoiar processos de inclusão escolar e digital na rede pública brasileira de ensino.	Pesquisa qualitativa de enfoque exploratório e explicativo, epistemologicamente apoiada na teoria sócio-histórica e conduzida pelo instrumento questionamento.

**Fonte:** Autores (2022)

Compreendeu-se por meio dos estudos selecionados que ocorreram de fato muitos desafios e no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro

Autista no contexto da pandemia TEA, assim como, possibilidades para tentar sanar tais desafios.

Gomes, *et al.*, (2015), destacou em seu estudo que as crianças com TEA podem apresentar sintomas severos e precoces nas áreas sociocomunicativas, sendo necessário reestruturar os arranjos familiares, visto que os mesmos passam a ter uma sobrecarga, desde o processo de diagnóstico e conseqüentemente, seu tratamento, pois requer que os pais abandonem aquela perda do filho idealizado e desenvolva novas estratégias para ajustar-se à nova realidade, o que muitas vezes acarreta no afastamento da vida social dos familiares envolvidos.

Burack (1992), reforça a ideia do *déficit* cognitivo sobressaindo que o autismo tem sido focado sobre uma ótica desenvolvimentista, sendo relacionada a deficiência mental, tendo em vista que cerca de 86% dos autistas são considerados deficientes mentais. Havendo evidências de que prover educação extemporânea partindo dos 2 aos 4 anos, à integração de todos os profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva.

Para Santarosa e Conforto (2015), no que tange as políticas públicas, a comunicação, cognição e capacidade motora são algumas das capacidades envolvidas no brincar social. Aliar a socialização de estudantes com TEA a uma concepção simplista para o brincar na escola desconsidera que essa ação pressupõe o desenvolvimento de capacidades como a compreensão da linguagem e de regras de diálogo, aspectos fragilizados e que fazem com que esses estudantes com deficiência prefiram o brincar isoladamente. As possibilidades de incentivar as estratégias de aprendizagem para crianças com TEA têm na simplificação do processo de socialização seu maior impeditivo. Essa capacidade de envolvimento em interações sociais requer integração da linguagem verbal e não verbal, como também dos componentes cognitivos e emocionais.

No que se diz respeito aos estudos desenvolvidos por Camizão; Conde; Victor (2021), o desafio aumenta em torno da implementação da educação especial, que atenda às necessidades dos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), no contexto da pandemia, pois esta precisa estar sensível às condições dos educandos e compreender que os estudantes vistos nas telas digitais não são os mesmos que estavam sentados nas cadeiras das escolas.

Desse modo, Orso (2020) defende a ideia de que se vivêssemos em uma sociedade em que o interesse coletivo prevalecesse e que a defesa da vida fosse uma preocupação de todos,

não estaríamos discutindo se a economia ou a vida é o mais importante. Percebe-se partindo desse ponto de vista que as atribuições dos educadores aumentam proporcionalmente ao modo como seus direitos diminuem. No que se diz respeito as atividades remotas, os professores responsáveis pela educação especial, não receberam uma orientação específica para planejá-las, o AEE pode ser assegurado como um serviço de educação especial, que visa suplementar o atendimento da sala de aula comum conforme a realidade dos municípios, podendo relacionar com Cury (2020), mesmo que em período pandêmico, a educação deve ser garantida, não admitindo quaisquer outras propostas educacionais que desconsiderem os segmentos populacionais específicos, o que acentuaria ainda mais as desigualdades de acesso e de padrão de qualidade já observadas em períodos letivos não excepcionais.

A inclusão é tida como um processo que depende de um comprometimento coletivo da equipe pedagógica e não uma prática solitária do professor de estudante que faz parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), a responsabilidade de planejar e elaborar as atividades para essa criança é do educador, articulando-se com um professor especializado na Educação Especial para que seja possível acompanhar e realizar as adaptações necessárias conforme as particularidades da criança. Portanto, esse trabalho articulado é de extrema importância para que a pandemia não se tornasse uma justificativa para o processo de evasão escolar ou até mesmo dos processos de exclusão (CAMIZÃO, CONDE; VICTOR 2020).

Lemos; Nunes e Salomão (2020), entende-se que a relevância da inclusão escolar e das interações sociais específicas ocorrem nesses contextos a partir das características neurodesenvolvimentais, sociocomunicativas e comportamentais das crianças diagnosticadas com TEA. Portanto, Teixeira (2016), aponta a variabilidade em termos de grau de impacto nas áreas de comunicação, aprendizagem e adaptação às atividades diárias e socialização de crianças com esse transtorno.

Bianchi, (2017) ressalta que, mesmo com todos os direitos legais ao acesso à educação em âmbito regular de ensino, a presença de crianças com TEA acarreta desafios para os educadores. Embora muitos docentes afirmem serem favoráveis à inclusão, a maioria alega que a escola inclusiva seja inviável à criança com TEA, ou seja, muitos educadores acreditam que essas elas seriam melhor atendidas em uma APAE. Contudo, apesar de alguns estudos apontarem algumas possibilidades, percebeu-se que os desafios são muito mais ressaltados, que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA são ainda

maiores, pois falta formação aos profissionais, o que ficou ainda mais evidente com o isolamento educacional.

#### **4. Considerações Finais**

Este estudo apresentou os desafios e as possibilidades para o processo de ensino aprendizagem de crianças com TEA no contexto da pandemia. Para isso, fez uso da base de dados SciELO como suporte para a revisão sistemática.

Levando em consideração os dados obtidos durante a pesquisa, notou-se que o principal desafio encontrado foi a falta de preparo/treinamento do educador para trabalhar com as crianças no meio tecnológico no que tange as crianças com TEA, tendo em vista que a mudança brusca de rotina, lhes causaram sérios problemas comportamentais, com isso, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se ainda mais delicado.

Os desafios aumentam em torno da implementação da Educação Especial, que atenda às necessidades dos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), no contexto da pandemia, pois precisa estar sensível às condições dos educandos e compreender que os estudantes vistos nas telas digitais não são os mesmos que estavam sentados nas cadeiras das escolas.

Os principais desafios encontrados segundo os estudos selecionados, foram a falta de preparo dos professores para trabalharem com as tecnologias, principalmente para o ensino de crianças autistas, visto que alguns necessitam de adaptações significativas no processo educacional, outro ponto importante, é a falta de apoio e preparo das famílias, tendo em vista que boa parte das famílias, já sentia dificuldade em lidar com as crianças em um período normal, levantou-se diversas inseguranças no período de pandemia, pois a maioria precisou educar-se tecnologicamente para poder auxiliar as crianças no processo de adaptação e educação em casa.

Em relação as possibilidades encontradas, compreendeu-se que houve um amplo leque de oportunidades que se abriu com a vinda das tecnologias para o processo educacional, no qual os professores passaram a ter ferramentas que favoreceram o processo de comunicação entre as crianças, mesmo de modo virtual.

Contudo, é de extrema importância que o educador invista tempo no conhecimento de crianças com TEA, por meio do cotidiano escolar para que seja possível estabelecer as estratégias pedagógicas reconhecendo as possibilidades de aprendizado. Portanto, quanto maior o nível de entendimento do profissional da educação, melhor será a intervenção

direcionada a esses educandos. Ademais, faz-se necessário aprofundar-se nas investigações, descobrindo como e quando aprendem, seus interesses, fazendo uso de brincadeiras, jogos e mecanismos lúdicos no processo de aprendizagem, rompendo com estratégias baseadas na intuição, e sim, ampliar reflexões científicas frente a práxis pedagógica.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/RR-10-2013-0256/full/html>. Acesso em 31 ago. 2022.
- ARAÚJO, P.H; DOS SANTOS, V.A; BORGES, Isabella Carolina. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2022.
- BARBOSA, M. C. S., *et al.* Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 03 fev. 2022.
- BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi\\_rc\\_me\\_fran.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150651/bianchi_rc_me_fran.pdf?sequence=3). Acesso em: 03 fev. 2022.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 08 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em nov. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 fev. 2022
- BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-%202014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-%202014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

- BRASIL: Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 fev. 2022.
- BURACK, Jacob A.; VOLKMAR, Fred R. Development of low-and high-functioning autistic children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 33, n. 3, p. 607-616, 1992. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00894.x> Acesso em: 29 set. 2022
- CAMIZÃO, A. C; CONDE, P. S; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.
- CONDE, P. S; CAMIZÃO, A. C; VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.
- CRESPO, R. O. **Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.
- CURY, C. R. J., *et al.* **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%Aancia%20na%20pandemia%20-%20I.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.
- GIVIGI R. C. N, et al. Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v. 24, n. 03. p 618-640, 2021.
- GOMES P. T.M, et al. Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Journal Prediatr.**, vol. 91 nº2 Porto Alegre mar./abr. 2015.
- HALLAL, R.; PINHEIRO, N. A. M.; OLIVEIRA, R. Integração entre metodologias ativas: práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem. DOI: 10.26568/2359-2087.2021.5628. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 8, p. 1-25. 2021.
- LEMOS, E. L. M. D. L., *et al.* **Inclusão de crianças autistas**: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7560/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- LEMOS, E. L. M. D; NUNES, L. L; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. 2020. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 69-84, 2020.
- MORI, N.N.R. Alunos especiais inseridos em classes regulares. **Inclusão**, v. 1, 2003.
- ORSO, P. J. O novo coronavírus, pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, Santarém, v.10, n.1 e020048, 2020.
- PAULA, C. S., *et al.* **Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definição e epidemiologia**. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica**. 2017. São Paulo: Hogrefe.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, R. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTAROSA, L. M. C; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 349-366, 2015.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo**. Editora Best Seller, 2016.