

Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores

RESUMO

Fernanda Izabel Garcia da Rocha Concenço

fernanirocha@yahoo.com.br

orcid.org/0000-0001-8967-7680

Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Vinicius Carvalho Beck

viniciusbeck@ifsul.edu.br

orcid.org/0000-0002-3005-6553

Instituto Federal Sul Riograndense, (IFSUL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Raymundo Carlos Machado

Ferreira Filho

raymundofilho@ifsul.edu.br

orcid.org/0000-0001-7408-6124

Instituto Federal Sul Riograndense, (IFSUL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Cristina Cavalli Bertolucci

tinabertolucci@gmail.com

orcid.org/0000-0001-9678-1638

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Everton da Silva Otazu

everton.otazu@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0445-6606

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Nora

l.nora@me.com

orcid.org/0000-0002-4675-1403

Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender como professores da educação básica avaliaram a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no período de pandemia. Os objetivos específicos foram os seguintes: 1) conhecer a preparação pedagógica de professores da educação básica para o trabalho com alunos com TEA; 2) identificar as formas que professores de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental da cidade de Pelotas-RS utilizaram para avaliar estudantes com TEA durante a pandemia; 3) descrever como foi, durante a pandemia, o retorno dos estudantes com TEA com relação às atividades propostas pelos professores participantes desta pesquisa. Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando-se de questionário investigativo como instrumento de coleta de dados. Houve a participação de 20 professores do Ensino Fundamental que ministram aulas em escolas públicas municipais, estaduais e particulares, localizadas na cidade de Pelotas/RS. A principal contribuição deste trabalho foi a constatação de que avaliações da aprendizagem baseadas em comunicação síncrona digital são as que apresentam maiores dificuldades para estudantes com TEA em períodos pandêmicos ou de atividades remotas.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Avaliação. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba diversas dificuldades do desenvolvimento humano e caracteriza-se por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e também no uso da imaginação (MELLO, 2007). Tem-se discutido bastante na literatura recente as formas de inclusão de pessoas com TEA na educação básica e no ensino superior. Para que o processo de inclusão de estudantes com TEA ocorra de forma legítima, se faz necessário uma preparação tanto do professor quanto das instituições de ensino. Segundo Cunha (2014), não é o indivíduo autista que deve se adaptar ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado para que o aluno receba a educação inclusiva, destacando que a legislação atual garante tal direito. As práticas inclusivas para alunos com TEA são importantes no dia a dia da sala de aula, tendo em vista a prioridade na aprendizagem, comunicação e interação dos alunos, para além da presença física (CUNHA, 2013). A escola regular deve oferecer, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), garantia de acesso e permanência dos mesmos.

Vivenciamos, nos anos de 2020 e 2021 a pandemia de Covid-19 causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2). Seguindo as orientações dos órgãos de saúde pública, se fez necessário a suspensão temporária das aulas no formato presencial da maioria das escolas pelo mundo, objetivando assim conter a disseminação, e garantindo a preservação da saúde de todos. Com isso, tornou-se necessário buscar metodologias alternativas que melhor se adaptassem a este novo cenário. Para enfrentar esta realidade, muitas instituições de ensino adotaram o ensino remoto, processo este que ocorreu de modo singular em cada instituição.

O ensino remoto se caracteriza pela ausência física de estudantes e professores na escola. Qualquer forma de ensino que cumpra esta condição pode ser considerada como ensino remoto, seja através da utilização de tecnologias digitais de ensino (computadores, celulares, internet, etc.), seja através da entrega de materiais impressos para que os estudantes realizem suas atividades escolares em casa.

A Pandemia de Covid-19 acarretou o fechamento das escolas em todo o mundo, e perante esta realidade, surge a questão: como foi realizada a avaliação de estudantes com TEA durante o período pandêmico, caracterizado pelo ensino remoto?

Diante desta problemática, o objetivo geral deste trabalho foi compreender como professores da educação básica avaliaram a aprendizagem de estudantes com TEA no período de pandemia.

Os objetivos específicos foram os seguintes: 1) conhecer a preparação pedagógica de professores da educação básica para o trabalho com alunos com TEA; 2) identificar as formas que professores de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental da cidade de Pelotas-RS utilizaram para avaliar estudantes com TEA durante a pandemia; 3) descrever como foi, durante a pandemia, o retorno dos estudantes com TEA com relação às atividades propostas pelos professores participantes desta pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção apresentamos alguns resultados de trabalhos anteriores sobre a temática da inclusão de estudantes com TEA. Optamos pela apresentação em ordem cronológica de publicação de cada estudo.

As causas do TEA ainda são desconhecidas. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva e, provavelmente, de origem genética. Algumas características presentes em indivíduos com o TEA existem desde idades muito precoces, caracterizando-se por desvios qualitativos na comunicação, na interação social ou também no uso da imaginação (MELLO, 2007). A dificuldade na comunicação pode se apresentar em aspectos verbais ou não verbais, incluindo gestos, expressões faciais, linguagem corporal, entre outras.

De acordo com Mello (2007), um dos pontos cruciais no autismo é a dificuldade de sociabilização, no que diz respeito ao compartilhamento de sentimentos, gostos e emoções. Quanto ao uso da imaginação, os maiores obstáculos caracterizam-se pela rigidez e inflexibilidade, estendendo-se a várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Observa-se essas características em comportamentos obsessivos e na necessidade de rituais, assim como na compreensão literal da linguagem, a dificuldade de aceitação das mudanças e dificuldades em processos criativos.

O estudo de Silva (2011) teve como objetivo analisar as ações pedagógicas da sala de aula e da sala de recursos que poderiam contribuir para interação social de alunos com TEA, incluídos em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas mistas, com um grupo de professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal. Os resultados apontaram para a necessidade da formação pedagógica continuada dos docentes, e também para crescente aceitação da inclusão como processo social.

Segundo Silva, Reveles e Gaiato (2012), a terapia mais indicada para crianças com TEA é a terapia comportamental. Uma das técnicas utilizadas nesta abordagem psicoterápica é a *Applied Behavior Analysis* (ABA), método empregado em diversos países e embasado por pesquisas que comprovam sua eficácia.

Além do ABA, outros métodos utilizados são efetivos para o tratamento comportamental de crianças com TEA. O *Picture Exchange Communication System* (PECS) é um método de comunicação alternativa através da troca de figuras, constituindo-se como uma ferramenta importante, tanto para pessoas com TEA que não desenvolveram a linguagem falada, quanto na vida daquelas que apresentam outras dificuldades ou limitações na fala (LAURENT, 2014).

Fonseca e Ciola (2014) descrevem a metodologia *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), que procura fazer entender como a pessoa com TEA pensa, vive, aprende e responde ao ambiente, conseguindo, deste modo, promover uma aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade. A inclusão escolar na sala de aula de ensino regular surge como alternativa que pode fornecer contatos sociais e favorecer não só o desenvolvimento da criança com TEA, mas também o das

outras crianças, na medida em que estas aprendem com as diferenças e tornam-se adultos menos preconceituosos.

Magalhães et al. (2017) pesquisaram as dificuldades enfrentadas pelos professores e mediadores em sala de aula, com relação à aprendizagem de crianças com TEA. Os autores utilizaram a entrevista como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa um mediador e um coordenador pedagógico. Os professores entrevistados revelaram que, apesar de utilizarem os métodos ABA e PECS como práticas pedagógicas, sentiram dificuldades com relação à adaptação na proposta de atividades, no desenvolvimento de propostas de exercícios, avaliações, na exposição dos conteúdos e na comunicação. Os autores também destacam que há falta de formação continuada para o trabalho com estudantes com TEA.

Silva *et al.* (2019) realizaram um estudo com o objetivo de mapear o perfil socioacadêmico dos estudantes com TEA matriculados no ensino superior no período entre 2011 e 2016, por meio de microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o estudo, estudantes com TEA que acessaram o ensino superior têm idade de ingresso similar à dos neurotípicos (a moda de idade de ingresso em 2016 de ambos era de 18 anos). Esses estudantes, na sua maioria, ingressaram no ensino superior por meio de vestibular, em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em cursos presenciais, majoritariamente nas áreas de Ciências Sociais, Administração e Direito.

Em um estudo de caso realizado por Azevêdo et al. (2021) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, constatou-se que um estudante com TEA, inicialmente bastante agressivo e com dificuldades de aprendizagem, apresentou evolução significativa tanto na convivência com outros colegas quanto na aprendizagem após o contato com material concreto.

Segundo Sena (2021), é muito importante envolver crianças com TEA em atividades psicomotoras na educação infantil, isto porque atividades com esta característica favorecem o controle emocional e a consciência corporal da criança.

Para Souza e Paim (2021), crianças com TEA podem aprender muitas coisas, desde que sejam empregados métodos de ensino e materiais adequados. Para as autoras, é importante que a criança com TEA seja inserida no ambiente da escola regular, e ainda, sugerem o método ABA como possibilidade pedagógica com eficácia reconhecida cientificamente para o ensino de estudantes com TEA.

Em síntese, a partir da revisão de literatura realizada, percebe-se que: o TEA se caracteriza, dentre outras coisas, como uma dificuldade para interação social e por alguns comportamentos obsessivos (MELLO, 2011); há falta de formação continuada para o trabalho com estudantes com TEA (SILVA, 2011; MAGALHÃES et al, 2017); a maioria dos estudantes com TEA no ensino superior realizam cursos presenciais em instituições privadas e ingressam por vestibular (SILVA et al., 2019); existem métodos para tratamento e inclusão escolar desses estudantes (SILVA, REVELES, GAIATO, 2012; LAURENT, 2014; FONSECA, CIOLA, 2014; SOUZA, PAIM, 2021), sendo ABA, PECS e TEACCH alguns exemplos de metodologias com eficácia já relatada em trabalhos precedentes na literatura; e ainda, atividades psicomotoras e brincadeiras com materiais concretos na

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e interação social de crianças com TEA (AZEVEDO et al., 2021; SENA, 2021).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para conhecer e compreender a inclusão do aluno com TEA, a pesquisa por nós desenvolvida fundamentou-se principalmente na autora Selma Inês Campbell, escritora de assuntos educacionais, com livros e artigos publicados na área da educação. O livro *Múltiplas Faces da Inclusão* (CAMPBELL, 2009) visa principalmente auxiliar o profissional ligado à Educação a reconhecer e lidar com as diferentes formas de exclusão que se apresentam em seu cotidiano, possibilitando assim iniciar o processo de inclusão. A obra contempla as diversas deficiências e dificuldades de aprendizagem do estudante com TEA e oferece ao educador as ferramentas para apoiá-lo em sua tarefa pedagógica.

Segundo a autora, educação inclusiva é um conceito abrangente que envolve não somente o processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede de ensino em todos os seus níveis, mas fundamentalmente, todas as diferenças possíveis entre as pessoas. A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, formando parte da vida daquela comunidade.

O termo inclusão foi muito discutido nas últimas décadas; nos anos 1970 iniciou-se um processo de centralização administrativa e coordenação política, a partir do governo federal. As leis que asseguram a inclusão são claras e não admitem a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência, sob qualquer pretexto ou alegação (CAMPBELL, 2009). No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas e instituições de ensino superior.

Segundo Campbell (2009), incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover a interação entre alunos de outro modo onde compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes em função da complementaridade proporcionada pela diversidade.

Embora os números oficiais demonstrem crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência nas instituições de educação especial, não podemos esquecer que é no cotidiano escolar que ocorre a efetiva inclusão escolar, do que depende não somente a matrícula, mas a permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento de seu potencial máximo, dosando-se o processo de acordo com as necessidades de cada um (CAMPBELL, 2009).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, a partir de dados coletados por meio de questionário investigativo. Participaram da pesquisa vinte professores do Ensino Fundamental, que ministram aulas em escolas da rede Municipal, Estadual e Particular localizadas na cidade de Pelotas/RS. O questionário foi aplicado no mês de novembro de 2020, período em que foi realizada a coleta de dados para a pesquisa. A ferramenta utilizada para produzir e aplicar o questionário foi o Google Forms.

O questionário proposto visava extrair dados relevantes sobre o preparo pedagógico dos professores para o trabalho com alunos com TEA, as formas de avaliar que foram utilizadas no ensino remoto durante a pandemia, e ainda, como foi o retorno de tais atividades avaliativas pelo estudante com TEA. Tais informações foram importantes no sentido de cumprir os objetivos específicos da pesquisa.

As questões propostas foram as seguintes: 1) Qual a sua reação ao saber que trabalharia com alunos com TEA?; 2) Você considera ter recebido formação adequada na graduação para trabalhar com inclusão?; 3) O que é diferente na avaliação do ensino remoto para o aluno com TEA?; 4) Quais estratégias didáticas você tem utilizado para acompanhar o aprendizado do estudante com TEA?; 5) No ensino remoto os alunos com TEA estão retornando as atividades de avaliação? Como estão sendo os resultados?; 6) Com relação às aulas ministradas por meio das plataformas digitais, videoaulas, aulas expositivas: os alunos com TEA estão participando ativamente?

Com relação aos aspectos éticos, destacamos que todos os participantes foram informados por e-mail que se tratava de uma pesquisa, realizada pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) sobre inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar, e que poderiam desistir de responder a qualquer momento as questões propostas. A pesquisa dispensa registro em comitê de ética pelo fato de utilizar respostas de banco de dados sem possibilidade de identificação individual, conforme exposto no inciso V do parágrafo único do Art. 1 da resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), publicada pelo Ministério da Saúde (2016).

Os dados foram analisados a partir da síntese das informações presentes nos quadros gerados a partir das respostas coletadas pelo questionário. Também foi realizada uma discussão dos dados coletados empiricamente através desta pesquisa com os resultados de estudos precedentes da literatura, a partir do ponto de vista do referencial teórico adotado (CAMPBELL, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos as respostas dos questionários e discutimos as respostas dos professores à luz do referencial teórico e de resultados anteriores sobre a mesma temática. No Quadro 1, a seguir, são apresentados: o codinome dos professores participantes do estudo, a disciplina que ministram na escola em que atuam e o tipo de instituição onde trabalham.

Quadro 1 – Informações sobre os participantes

Professor	Disciplina	Trabalha em	Professor	Disciplina	Trabalha em
P1	Ed. Física	Escola Pública e Privada	P11	Geografia	Escola Pública
P2	Pedagogia	Escola Pública	P12	HISTÓRIA	Escola Pública
P3	Geografia	Escola Pública	P13	História	Escola Privada
P4	Pedagoga	Escola Pública	P14	Matemática	Escola Pública
P5	Titular anos iniciais	Escola Pública	P15	História	Escola Pública
P6	Educação Física	Escola Pública	P16	História	Escola Privada
P7	Espanhol	Escola Pública	P17	Geografia	Escola Pública
P8	Anos iniciais	Escola Pública	P18	Ciências	Escola Pública
P9	Atendimento Educacional Especializado	Escola Pública	P19	História	Escola Pública
P10	História	Escola Pública	P20	História	Escola Pública

Fonte: Autoria própria (2021).

No Quadro 2 apresentamos as respostas referentes à primeira e segunda questões da entrevista. Nessas questões procurou-se saber como foi a primeira reação do professor entrevistado quando soube que trabalharia com alunos que apresentam o TEA, e se já haviam passado por situações semelhantes antes da Pandemia.

Quadro 2 – Respostas das questões 1 e 2

Professor	1) Qual foi sua primeira reação quando soube que trabalharia com aluno com TEA? Você já teve situações semelhantes antes?	2) Você considera ter recebido formação adequada na graduação para trabalhar com inclusão?
P1	Um pouco de apreensão por falta de conhecimento na área. Já tive diversas situações	Não. Nenhuma formação. Quando fiz a faculdade não se falava em inclusão
P2	Busquei informações que sobre TEA, para poder dar maior atenção ao aluno. Sim já tive muitos alunos com TEA	Não
P3	A primeira vez que soube que trabalharia com aluno TEA, fiquei muito preocupada. Preocupação em função da minha falta de preparo para trabalhar com qualquer tipo de aluno com necessidade especial.	Nenhuma! Infelizmente a graduação e a pós deixaram a desejar neste aspecto. Nunca tive nenhum tipo de leitura, debate, exposição... absolutamente nada!!!
P4	Bastante insegurança, medo de não dar conta, não sabia como deveria lidar com a situação.	Não
P5	Foi buscar informações com a professora anterior e professora de aee. Já tive alunos com TEA e outros alunos com deficiência mental ou dificuldade de aprendizado.	Não, foi tudo vago na graduação, um breve conceito de cada deficiência, mas não como trabalhar com esses alunos.
P6	Aprender	Sim
P7	Em um primeiro momento assusta, não sabemos bem como lidar, mas aos poucos vamos encontrando a maneira como trabalhar com alunos com TEA.	Não.
P8	Foi um misto de sensações tais como, medo, insegurança, responsabilidade, porém cada aluno com TEA é único, desafiador e fascinante ao mesmo tempo.	Não, foi insuficiente.
P9	Despreparo.	Não
P10	Saber pelo que ele se interessa, para poder adaptar para História. O que é bem difícil com alguém que ainda está na fase concreta e a História é muito abstrata.	Não. Fui pesquisando depois, entrei em contato com outras leituras que melhor contemplam essa realidade. Exemplo: Giles Deleuze; Jorge Larrosa; Michel Foucault; Suely Rolnik; entre outros.
P11	Fiquei curiosa pra saber como conseguiria	Não.

	lidar com os alunos TEA.	
P12	Atenção, sim tive situações semelhantes	Não
P13	Medo por não saber como seria	Não
P14	Lembro que a primeira coisa que me veio a cabeça era que iria encontrar um aluno com personalidade parecida com aquelas pessoas autistas retratadas nos filmes: inteligentes, porém ausentes.	Não, em nenhum momento do curso de licenciatura em Matemática foi dada qualquer formação a respeito da inclusão.
P15	Minha reação foi de insegurança.	Em nenhum momento. A faculdade separa as disciplinas do curso base, daquelas da educação. Normalmente, quem ministra as disciplinas de educação são professores da faculdade de educação, que não tem ligação com o curso de História. Somado a isso, pouco se fala em alunos especiais no geral.
P16	Me assustei, principalmente pelos comentários assustadores que alguns professores proferiam sobre o aluno em específico. Nunca tive nesta situação antes.	Não, embora não tenha saído da universidade com total desconhecimento, a prática é muito diferente da teoria. A prática não foi oferecida pela universidade.
P17	Fiquei curiosa pra saber como conseguiria lidar com os alunos TEA.	Não.
P18	Apreensão e insegurança	Não
P19	Receio, me senti despreparada	Não
P20	Fiquei apreensiva, é tudo novo e o novo assusta um pouco. Sim.	Não.

Fonte: A autoria própria (2021).

Com relação à questão 1 (qual foi sua primeira reação quando soube que trabalharia com aluno com TEA? Você já teve situações semelhantes antes?): a maioria dos professores ficaram preocupados quando souberam que trabalhariam com um estudante com TEA (P1, P3, P4, P7, P8, P9, P13, P15, P16, P18, P19, P20). Alguns professores manifestaram já ter experiência no trabalho com alunos com TEA e não se mostraram muito preocupados (P2, P5, P12). Alguns professores não esclareceram se houve preocupação ou tranquilidade inicial (P6, P10, P11, P14, P17).

Com relação a questão 2 (você considera ter recebido formação adequada na graduação para trabalhar com inclusão?): apenas a professora P6 respondeu afirmativamente sobre já ter recebido formação para trabalhar inclusão na escola. Este dado corrobora com o que afirmam Silva (2011) e Magalhães et al. (2017), a respeito da falta de formação para o trabalho com TEA, já que apenas uma professora acredita ter recebido algum tipo de formação para trabalhar com inclusão. É importante pontuar que a pergunta feita no questionário foi sobre inclusão em geral, não apenas abordando autismo, o que reforça ainda mais a tese defendida pelos autores. É fundamental que os professores recebam uma formação adequada para garantir os direitos e a boa aprendizagem de estudantes com TEA, conforme defendido por Campbell (2009).

É muito importante que uma formação docente que pretenda ser efetiva, discuta, por exemplo, os métodos já conhecidos e testados para tratamento e inclusão social de crianças com TEA, tais como ABA, PECS e TEACCH (SILVA, REVELES, GAIATO, 2012; LAURENT, 2014; FONSECA, CIOLA, 2014; SOUZA, PAIM, 2021). É importante também que alguns procedimentos pedagógicos mais

específicos, como jogos e brincadeiras possam ser aprendidos nesse tipo de formação, pois isto também já foi experienciado e constatado na literatura, como podemos notar nos trabalhos de Azevêdo et al. (2021) e Sena (2021).

No Quadro 3 apresentamos as respostas das questões 3 e 4, referentes ao modo como os professores realizaram a avaliação de estudantes com TEA durante a pandemia.

Quadro 3 – Respostas as questões 3 e 4

Professor	3) O que é diferente na avaliação do ensino remoto para o aluno com TEA?	4) Quais estratégias didáticas você tem utilizado para acompanhar o aprendizado do estudante com TEA?
P1	O ensino remoto não nos permite avaliar com segurança introversão do aluno de TEA	Observação
P2	Tudo, na minha opinião ele precisa do olhar atendo do prof do aee para poder ajudá-lo. Na sala de aula estamos constantemente incentivando o aluno, temos prof auxiliares , e outros recursos	No momento.não estou atendendo nenhum aluno
P3	A presença. Sem o contato, sem a rotina, sem o nosso acompanhamento fica mais difícil saber se o aluno está compreendendo.	Uso vídeos, textos mais curtos e questões objetivas.
P4	Esta pergunta não ficou clara para mim.	Manter o contato com o aluno auxiliando nas atividades.
P5	As atividades desse aluno já são adaptadas e contamos com o auxílio dos pais e vídeos do aluno realizando a atividade para poder avaliar e buscar as melhores atividades possíveis para o desenvolvimento de suas potencialidades	Eu busco enviar áudios para que o responsável possa transmitir ao aluno, desta forma incentivando o mesmo e fazendo com perceba a presença da professora.
P6	Auxílio para realizar	Retorno familiar
P7	No ensino remoto é ainda mais complicado trabalhar com aluno com TEA, principalmente em língua estrangeira, em que a oralidade é mais trabalhada com alunos especiais. No ensino remoto, ficamos presos a atividades escritas que muitas vezes não alcança nosso aluno autista.	Procuo mediação com as professoras da sala de recursos.
P8	Fazer o planejamento individual com currículo adaptado e ao mesmo tempo motivar o aluno a realizar as atividades.	Uso de vídeos e gravuras.
P9	Creio que a falta de contato com o aluno, uma vez que é através do contato diário que a avaliação deveria se dar. Conhecer o aluno, propor atividades adequadas e avaliar os progressos do aluno.	Vídeos, áudios,...
P10	O contato pessoal faz toda diferença, tu poder ver como o corpo, as expressões no rosto vão reagindo ao que estou tentando ensinar é ouro no nosso apreender.	Francamente, no momento ele tem acompanhado as aula, envio atividades semanais e temos um atendimento individual. O que não tem dado resultado.
P11	Tudo. As atividades devem ser adaptadas para cada tipo de TEA.	Enviar atividades adaptadas.
P12	Material didático reduzido	Por vídeos rápidos sobre a disciplina
P13	Em teoria as avaliações são semelhantes ao que eram no ensino presencial.	A partir das avaliações.
P14	As atividades são realizadas via Meet com a professora da sala de recursos.	Não tenho adotado nenhuma estratégia didática específica. As atividades que são enviadas via Google forms, são atividades simples de revisão, com pouco aprofundamento do conteúdo novo. Procuo somente deixar a atividade com explicações bem visuais.
P15	Do mesmo modo que no ensino presencial, no remoto as atividades são adaptadas para a especificidade de cada aluno especial.	Procuo avaliar com atenção e cuidado as atividades realizadas por esses alunos. As atividades são preparadas de acordo com o aluno. Dai existem materiais mais básicos, a nível de séries iniciais e atividades mais

		elaboradas, com pequenas alterações se comparadas as que são realizadas com os demais alunos.
P16	Letras maiores, redução de texto e menos alternativas, essa são as recomendações	Relato oral, conversas com a mãe do aluno e avaliações periódicas
P17	Tudo. As atividades devem ser adaptadas para cada tipo de TEA.	Enviar atividades adaptadas.
P18	A maioria dos alunos com TEA recebe a mesma atividades do demais, pois tem flexibilidade de tempo para responder.	Remotamente, as atividades são iguais às dos demais estudantes.
P19	A principal diferença é na formulação das atividades, são mais objetivas, não tem espaço para subjetividade, mesmo a mais sutil já é complicado em situação normal, em aula remota mais ainda	Muita conversa e parceria com a sala de recursos e família
P20	A falta de contato, não sabemos se o aluno entendeu.	Através da professora de AEE, fotos e áudios.

Fonte: Autoria própria (2021).

Com relação a questão 3 (O que é diferente na avaliação do ensino remoto para o aluno com TEA?): alguns docentes afirmam que o comportamento mais introvertido do aluno com TEA dificulta a avaliação, e ressaltam a importância do contato presencial para o trabalho com esses estudantes (P1, P3, P7, P9, P10, P20). Um professor destaca a falta de recursos para superar a dificuldade na comunicação com o estudante com TEA (P2). Alguns participantes não esclareceram seu ponto de vista sobre as mudanças que tiveram que realizar para trabalhar com estudantes com TEA (P4, P6, P11). Alguns professores relataram que a escola possui recursos e realiza atividades adaptadas para alunos com TEA (P5, P8, P12, P14, P16, P17, P18, P19), porém, ainda que haja descrição de alguns procedimentos adotados no sentido de proporcionar a inclusão do estudante com TEA, não são citados métodos específicos, os já conhecidos na literatura, como ABA, PECS e TEACCH por exemplo (SILVA, REVELES, GAIATO, 2012; LAURENT, 2014; FONSECA, CIOLA, 2014; SOUZA, PAIM, 2021). Alguns participantes relataram que não houve mudança em relação ao que já era realizado presencialmente, antes da pandemia (P13, P15).

A grande maioria dos professores participantes relataram que de alguma forma as atividades para estudantes com TEA são adaptadas, o que é bastante positivo, pois, segundo Campbell (2009), é importante que sejam garantidas as condições necessárias para que os estudantes com TEA atinjam seu potencial máximo, e devido às características singulares de aprendizagem desses alunos é natural que se tenha em mente adaptações visando a inclusão deles no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos o fato de seis professores terem destacado a importância do contato presencial devido às dificuldades de socialização, que é uma das características do TEA descritas por Mello (2007). Atividades psicomotoras e brincadeiras são estratégias indicadas na literatura (AZEVEDO et al., 2021; SENA, 2021), porém ambas encontram condições mais propícias através do contato presencial, e isto foi dificultado com o advento da pandemia, e por consequência, do ensino remoto.

Com relação à questão 4 (quais estratégias didáticas você tem utilizado para acompanhar o aprendizado do estudante com TEA?): os professores relatam terem utilizado como estratégias de acompanhamento da aprendizagem a observação (P1), uso de vídeos (P3, P12), uso de áudios (P5), contato com a família (P6, P16), mediação com sala de recursos (P7), vídeos e gravuras (P8),

vídeos e áudios (P9), atividades individuais adaptadas (P10, P11, P15, P17), sala de retorno e contato com a família (P19), fotos e áudios (P20). Os professores P4 e P13 não esclareceram suficientemente como está ocorrendo este acompanhamento. Outros não estão adotando nenhuma estratégia diferenciada (P14, P18). O professor P2 não está trabalhando com alunos com TEA no momento.

Como se pode notar a partir das respostas da questão 4, foram utilizadas diversas tecnologias digitais para viabilizar a comunicação e avaliação da aprendizagem de estudantes com TEA, e em pelo menos quatro respostas encontramos o indicativo de atividades adaptadas. Mas, novamente, não foram citados métodos mais específicos para o trabalho com estudantes com TEA, como ABA, PECS e TEACCH por exemplo (SILVA, REVELES, GAIATO, 2012; LAURENT, 2014; FONSECA, CIOLA, 2014; SOUZA, PAIM, 2021).

No quadro 4 são apresentadas as respostas as questões 5 e 6 da entrevista, referentes ao retorno das avaliações pelos alunos com TEA, e também com relação à participação desses estudantes nas aulas remotas.

Quadro 4 – Respostas as questões 5 e 6

Professor	5) No ensino remoto os alunos com TEA estão retornando as atividades de avaliação? Como estão sendo os resultados?	6) Com relação às aulas ministradas por meio das plataformas digitais, videoaulas, aulas expositivas: os alunos com TEA estão participando ativamente?
P1	Retornam em raras situações. Os resultados não são satisfatórios	Não, depende muito da família e a dificuldade de permanecer atento as atividades
P2	-	-
P3	Alguns estão fazendo as atividades. Os que estão fazendo as atividades, os resultados tem sido bons.	Não participam das aulas expositivas online. Realizam as atividades por whatsapp, formulário do Google, etc.
P4	Não temos avaliação. O retorno das atividades tem sido mínimo.	Não
P5	Não estão devolvendo. Os pais relatam dificuldade em realizar a atividade com o filho.	O município não faz uso até o presente momento de plataformas digitais.
P6	Muito poucos	Não
P7	Poucos retornam as atividades. Resultado muito aquém do esperado.	Não
P8	Tenho apenas um aluno autista e ele tem se superado.	Não sei responder.
P9	Poucos estão, sem o contato diário, creio que a avaliação fica um pouco comprometida pois não consigo ver aos progressos do meu aluno.	Não
P10	O meu aluno, em específico, depende muito da organização da mãe, que me retornaram 1 de 3 atividades solicitadas.	Não, mesmo! Se na sala era muito fácil se distrair. No vídeo, que na maioria das vezes tem fatores externos que o distraem facilmente, o acompanhamento das aulas com a turma é quase nulo. Nos atendimentos individuais (online também), com muito esforço é melhor.
P11	Os retornos não são efetivos, existe muita dificuldade para acompanhá-los, pois o trabalho que era feito pelos Professores Auxiliares em sala de aulas, agora precisamos contar com o apoio das famílias, que nem sempre conseguem se dedicar a mais uma tarefa.	Não.
P12	Sim, bom	Sim estão
P13	Sim. Bons.	Alguns sim, outros não.
P14	As atividades somente são avaliadas pelo retorno. Como no Google forms tem a possibilidade de retorno das respostas logo após o envio, o aluno com TEA, assim que percebe que errou alguma questão (são duas questões),	Somente 25% dos alunos (1 de 4) tem realizado as atividades.

	ele responde novamente o formulário.	
P15	O retorno no geral é baixo e não diferente para os alunos com TEA. Dito isso, dentro dessas devolutivas encontramos atividades que atendem aos objetivos e outras que não.	A prefeitura não está utilizando dessa abordagem.
P16	Sim, bastante satisfatórios, embora haja a incerteza sobre o desempenho, pois pode ter atividades feitas pelos familiares	Não, pouca ou nenhuma participação!
P17	Os retornos não são efetivos, existe muita dificuldade para acompanhá-los, pois o trabalho que era feito pelos Professores Auxiliares em sala de aulas, agora precisamos contar com o apoio das famílias, que nem sempre conseguem se dedicar a mais uma tarefa.	Não.
P18	Alguns retornam. As respostas são corretas. Não tenho certeza se são eles que fazem.	Alguns sim.
P19	Sim... diferente dos demais estudantes, as atividades estão sendo devolvidas quase na totalidade e de forma mais que satisfatória	No nosso caso ainda não fizemos aulas síncronas, ou vídeo aulas, as atividades estão sendo enviadas e eles retornam
P20	Alguns estão. Bom.	Não. Poucos participam

Fonte: Autoria própria (2021).

Com relação à questão 5 (No ensino remoto os alunos com TEA estão retornando as atividades de avaliação? Como estão sendo os resultados?): a maioria respondeu que sim (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P15, P16, P18, P19, P20), porém relatam que poucos estudantes enviaram as avaliações. Nota-se diferenças com relação ao grau de satisfação de cada participante: alguns relatam estarem muito satisfeitos com o progresso dos estudantes com TEA, enquanto outros acreditam que não houve muita evolução no aprendizado desses alunos durante a pandemia. Alguns responderam não receber retorno de estudantes com TEA durante a pandemia (P4, P5, P11, P17). O professor P14 não esclareceu se está ou não obtendo retorno das atividades. O professor P2 não está trabalhando com alunos com TEA no momento.

No que se refere à questão 6 (Com relação às aulas ministradas por meio das plataformas digitais, videoaulas, aulas expositivas: os alunos com TEA estão participando ativamente?): Os professores P12, P13 (alguns pelo menos), P14 (25% dos estudantes) e P18 (alguns) responderam que sim. Os professores P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P15, P16, P17, P19 e P20 responderam que não. O professor P2 não está trabalhando com alunos com TEA no momento.

Os dados mostram que poucos estudantes participam de encontros através de plataformas digitais, quando há esta possibilidade (algumas escolas não as utilizam). Segundo Mello (2007), a dificuldade de interação social é uma característica do TEA.

Basicamente, de acordo com os resultados emergentes desta pesquisa, as avaliações têm sido enviadas durante a pandemia, mas há pouca comunicação entre estudantes com TEA e professores pelos meios digitais. Avaliações baseadas em comunicação síncrona digital são as que apresentam maiores dificuldades para estudantes com TEA em períodos pandêmicos ou de atividades remotas. Este é um resultado que se acrescenta ao que já se sabe na literatura sobre o tema.

Campbell (2009) afirma que “quando se oferece estímulos adequados, preferencialmente em escolas regulares, o aluno se integra à comunidade escolar e ao convívio com os demais alunos” (CAMPBELL, 2009, p. 126). Pelos dados da

pesquisa, nota-se que o uso convencional das ferramentas digitais de comunicação tem pouca eficácia para o acompanhamento da aprendizagem.

Os métodos ABA, PECS e TEACCH constituem-se como técnicas reconhecidas para o tratamento e inclusão de estudantes com TEA (SILVA, REVELES, GAIATO, 2012; LAURENT, 2014; FONSECA, CIOLA, 2014; SOUZA, PAIM, 2021), e poderiam ser adaptados como formas de acompanhamento da aprendizagem também em contextos de comunicação digital remota, mas para que isso pudesse acontecer, seria necessário que fosse suprida a carência de formação específica, no que se refere à inclusão de estudantes com TEA (SILVA, 2011; MAGALHÃES et al, 2017).

Destaca-se a lacuna que existe na formação docente para o trabalho de inclusão de alunos com TEA. Conforme os dados apresentados no Quadro 2, dos 20 professores participantes deste estudo, apenas um apontou ter recebido algum tipo de formação nesse sentido. Tal resultado corrobora com a literatura especializada, que já apontava a necessidade de se dar mais atenção para a formação de docentes antes do presente trabalho.

Apesar de existirem métodos já consolidados na literatura e na prática para o trabalho pedagógico envolvendo TEA, tais técnicas não serão efetivadas no âmbito escolar se não houver um trabalho de planejamento pedagógico baseado em uma formação docente que contemple os avanços científicos já reconhecidos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, que foi compreender como professores da educação básica avaliaram a aprendizagem de estudantes com TEA no período de pandemia, podemos dizer que tal objetivo foi cumprido, pois constatamos que diversos meios (áudios, vídeos, fotos, gravuras, contato com a família, sala de recursos) foram utilizados pelos professores participantes da pesquisa para avaliar remotamente estudantes com TEA, porém poucos entregavam as avaliações, e pouquíssimos retornavam o contato via ferramentas digitais. Também ressaltamos a falta de formação continuada para o trabalho com estudantes com TEA, relatada pelos professores participantes, e ainda, o fato dos métodos mais conhecidos na literatura, com eficácia comprovada, não aparecerem com frequência nas respostas do questionário.

A principal contribuição deste trabalho foi a constatação de que avaliações da aprendizagem baseadas em comunicação síncrona digital são as que apresentam maiores dificuldades para estudantes com TEA em períodos pandêmicos ou de atividades remotas.

Constatamos carência de formação continuada de professores para trabalhar de forma adaptada com estudantes com TEA, corroborando com resultados já estabelecidos na literatura.

Como sugestão para estudos futuros, sugerimos que sejam exploradas mais possibilidades pedagógicas de adaptação no uso de tecnologias digitais para o acompanhamento da aprendizagem de estudantes com TEA em atividades de ensino remoto, que se articulem com propostas já conhecidas na literatura, como os métodos ABA, PECS e TEACCH, por exemplo.

Assessment of learning of students with Autism Spectrum Disorder in pandemic times in the perception of teachers

ABSTRACT

The general aim of this study was to understand how teachers of basic education evaluated the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the pandemic period. The specific aims were: 1) to know the pedagogical preparation of basic education teachers for work with students with ASD; 2) to identify the ways that teachers from public and private elementary schools in the city of Pelotas-RS used to evaluate students with ASD during the pandemic; 3) to describe how it was, during the pandemic, the return of students with ASD in relation to the activities proposed by the teachers participating in this research. This research follows a qualitative approach, using the methodology of the investigative questionnaire. There was the participation of 20 elementary school teachers who teach classes in municipal, state and private public schools, located in the city of Pelotas/RS. The main contribution of this study was the finding that learning assessments based on digital synchronous communication are the ones that present the greatest difficulties for students with ASD in pandemic periods or remote activities.

KEYWORDS: Pandemic; Assessment; Autistic Spectrum Disorder.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. D. A.; ALENCAR, S. A.; AZÊVEDO, H. S. F. S.; AZEVEDO, J. M. A. Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental I: utilização de material concreto no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 1, n. 2, p. 109-134, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FONSECA, M. E.; CIOLA, J. C. **Vejo e Aprendo**: Fundamentos do Programa TEACCH. O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. [S. l.]: Book Toy, 2014.

LAURENT, E. **A batalha do autismo**. [S. l.]: ZAHAR, 2014.

MAGALHÃES, C. J. S.; MORAES, C. S.; CRUZ, J. G. M.; SAMPAIO, L. M. T. Práticas Inclusivas de Alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.2, p. 1031-1047, nov. 2017.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

SENA, A. R. Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas. **Pleiade**, v. 15, n. 33, p. 111-121, 2021.

SILVA, S. C.; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWISKI, E.; NUERNBERG, A. H.; Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

SILVA, A. B. B.; REVELES, L. T.; GAIATO, M. B. **Mundo Singular – Entenda o Autismo**. [S. l.]: Fontanar, 2012.

SILVA, E. A. **Os Desafios do Autista no Cotidiano Escolar**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão), Universidade de Brasília, Brasília – DF. 41p.

SOUZA, B. D.; PAIM, F. R. L. Aprendizagem da criança com autismo. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 3, 2021.

Recebido: 18 janeiro 2022.

Aprovado: 09 junho 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v6n1.15126>.

Como citar:

CONCENÇO, Fernanda Izabel Garcia da Rocha; BECK, Vinicius Carvalho; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado; BERTOLUCCI, Cristina Cavalli; OTAZU, Everton da Silva; NORA, Leonardo. Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 31-46, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/15126>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Fernanda Izabel Garcia da Rocha Concenço

Universidade Federal de Pelotas - R. Gomes Carneiro, 1 - Centro, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

