

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS E JOVENS NO PRIMEIRO ANO PANDÊMICO DE COVID-19: REVISÃO INTEGRATIVA

Rosana Maria Barreto Colichi*
Silvana Andrea Molina Lima**

Resumo: Com o objetivo de identificar o conhecimento produzido sobre a educação inclusiva e a pandemia de COVID-19, realizamos uma revisão integrativa da literatura, com 22 artigos de 23 bases de dados, entre as quais estão OneFile, PubMed, Web of Science, Sage Journals e Medline, publicados de janeiro de 2020 a janeiro de 2021. A pandemia revelou desafios como falta de acesso à internet, uso de tecnologias, adaptação das atividades aos alunos com deficiência e suporte limitado para crianças e cuidadores. Impactos negativos do isolamento e da falta do ambiente escolar refletem em futuros problemas psicológicos e sociais. Adaptações nos sistemas educacionais e o desenvolvimento de respostas pedagógicas devem ser urgentes, devido aos impactos na aprendizagem e na saúde das crianças e seus cuidadores.

Palavras-chave: Educação especial. COVID-19. Cuidadores. Família.

INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE FIRST YEAR OF COVID-19 PANDEMIC: INTEGRATIVE REVIEW

Abstract: In order to identify the knowledge produced on inclusive education and the COVID-19 pandemic, we carried out an integrative literature review, with 22 articles, from 23 databases such as OneFile, PubMed, Web of Science, Sage Journals and Medline, published from January 2020 to January 2021. The pandemic revealed challenges such as lack of internet access, use of technologies, adapting activities to students with disabilities and limited support for children and caregivers. Negative impacts of isolation and lack of school environment reflect on future psychological and social problems. Adaptations in education systems and the development of pedagogical responses must be urgent due to the impacts on the learning and health of children and their caregivers.

Keywords: Special education. COVID-19. Caregiver. Family.

Introdução

A compreensão de problemas que afetam a saúde, o desenvolvimento e a saúde mental das crianças e adolescentes tem auxiliado no planejamento das intervenções e no emprego dos diferentes recursos terapêuticos pelo setor de saúde. Com o planejamento multiprofissional adequado, na grande maioria das vezes, não são empregados recursos farmacológicos, mas sim intervenções pedagógicas que visam a solucionar questões que se apresentam no processo

de ensino aprendido juntamente à psicoterapia, à terapia ocupacional e fonoaudiologia, entre outras (REY; MARTIN, 2015). Revela-se, portanto, uma estreita ligação entre a saúde e a área da pedagogia, principalmente no acompanhamento das crianças com deficiências.

A partir de políticas de educação inclusiva, é necessário considerar o conjunto dos direitos humanos numa perspectiva histórica, baseada em fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos, abrangendo diferentes campos do saber, desde a medicina, a psicologia, a sociologia até a pedagogia (PLETSCH, 2020).

Em que pese a importância desse atendimento, destaca-se a quantidade de crianças que necessitam de recursos diferenciados para aprendizagem, uma demanda cada vez maior nos últimos anos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), existem mais de 34 milhões de crianças vivendo com distúrbios de comunicação no mundo (SHER; STAMPER; LUNDY, 2020). Com relação a transtornos de leitura, as taxas de prevalência de dificuldades de aprendizagem específicas variam entre 4% e 8%, sendo que em leitores com níveis socioeconômicos mais baixos chegam até a 18% (REY; MARTIN, 2015). Uma em cada 54 crianças é a proporção de portadores de transtorno do espectro autístico - TEA (MUTLUER; DOENYAS; ASLAN GENC, 2020), e a prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH - em crianças de 3 a 17 anos - chega a 11,26%, conforme apontado por estudo em países da América, Ásia, Europa e África (HORA et al., 2015). Dislexia, transtorno de conduta, transtorno desafiador opositivo, além de outras tantas formas de deficiências físicas e intelectuais, vêm demandando políticas públicas cada vez mais amplas, que exigem maior interação entre as áreas da saúde e os sistemas educacionais.

Ambiente ainda considerado como mais adequado, as escolas representam papel estratégico como forma de apoio aos estudantes com necessidades especiais, podendo oferecer atendimento educacional especializado, com elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, diminuindo barreiras para a participação dos alunos, de acordo com suas necessidades específicas, e auxiliando na aquisição de autonomia e independência na escola e fora dela (BEZERRA, 2020).

No entanto, ainda que desenvolva tais funções, como uma das medidas de prevenção à COVID-19, as escolas foram obrigadas a fecharem suas portas, deixando de oferecer aulas presenciais, e passaram a ofertar os serviços por meio do ensino à distância (EAD), com aulas online utilizando a rede internacional de computadores (internet). Tal experiência tem demandando um esforço maior por parte dos familiares e cuidadores de crianças e adolescentes em idade escolar em geral. Ademais, as crianças com deficiências, que deixaram de ter acompanhamento especializado, podem estar sendo prejudicadas neste momento de crise sanitária.

Nesse sentido, torna-se necessário investigar de forma abrangente o tema na literatura disponível, caracterizando a produção do conhecimento em periódicos nacionais e internacionais sobre a educação inclusiva e a pandemia de COVID-19 sob a perspectiva das crianças e dos pais e cuidadores.

1 Método

Este é um estudo de revisão integrativa, que permite a análise ampla da literatura e a sintetização do conhecimento produzido por estudos realizados acerca de determinado fenômeno (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Seguindo-se um rigor metodológico, a questão norteadora da revisão foi: Como se caracteriza a produção do conhecimento sobre a educação inclusiva de crianças e adolescentes durante a pandemia de COVID-19?

Estabeleceu-se a seleção da amostra considerando o período de janeiro de 2020 a 18 de janeiro de 2021, tendo em vista a pandemia ter se instalado no ano de 2020, por acesso às bases de dados disponíveis nos portais Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes¹ e Biblioteca Virtual em Saúde – Bireme².

No portal Capes, com acesso por Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), foram recuperados 238 artigos de 20 bases de dados diferentes, incluindo OneFile (GALE), PMC (PubMed Central), Social Sciences Citation Index (Web of Science), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Science

¹ Disponível em: www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/.

² Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/advanced/>.

Citation Index Expanded (Web of Science), Sage Journals (Sage Publications), entre outros. Foram excluídos automaticamente 96 pelo próprio sistema, por se tratarem de textos duplicados, sendo 142 documentos relacionados para consulta. No portal Bireme – Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), a pesquisa resultou em 41 artigos de bases de dados como Medline, LILACS e Coleção SUS.

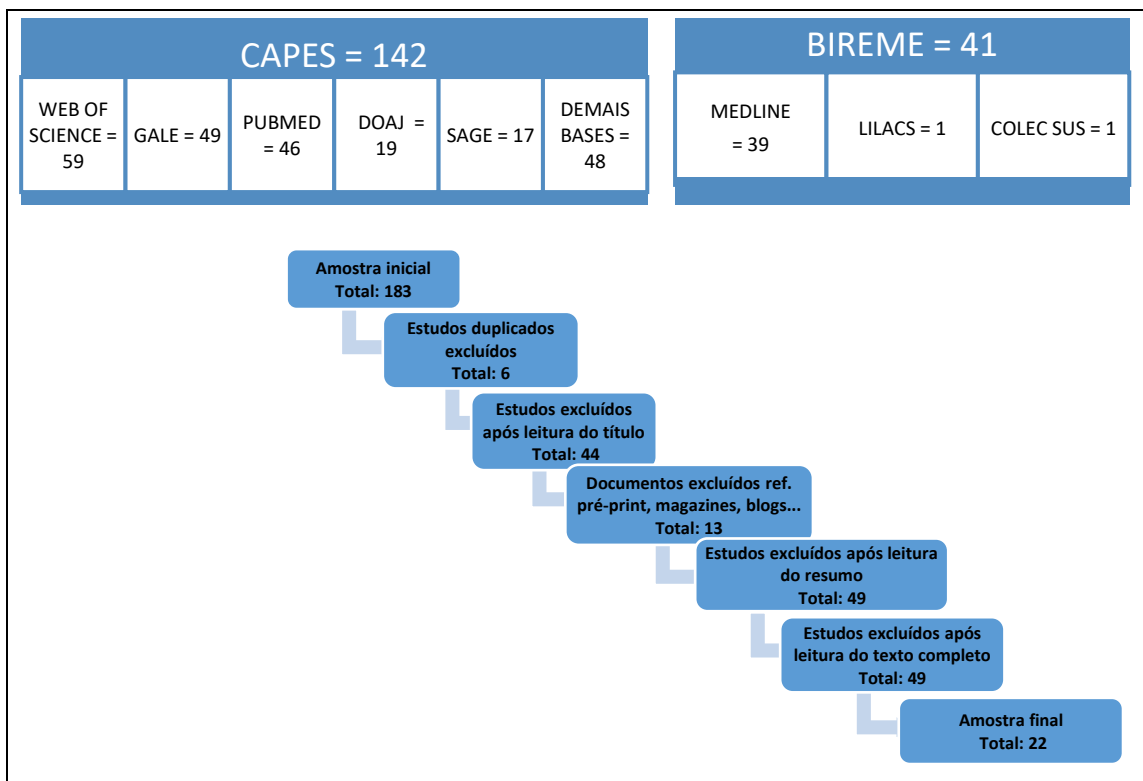
No intuito de assegurar uma busca ampla de estudos primários, os descritores controlados (termos de pesquisa) foram combinados de diferentes formas, usando os operadores booleanos *OR* e *AND*, além de Descritores em Ciência da Saúde (DeCs), Medical Subject Headings (MeSH) e Emtree.

A estratégia de busca utilizou vários descritores, como “Educação especial”, “special education”, “educación especial”, “transtornos de aprendizagem”, “learning disorders”, “trastornos del aprendizaje”, “child*”, “covid”, “pandemics” e “epidemics”.

Os critérios de inclusão foram: artigos relacionados ao objeto de pesquisa, em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, originados de periódicos nacionais e internacionais, revisadas por pares, indexados nos bancos de dados referidos até o dia 18 de janeiro de 2021. Foram excluídos os documentos duplicados, publicados como pré-print ou em magazines, blogs, entrevistas, notícias e aqueles não relacionados à pandemia de COVID-19 ou à educação especial de crianças e adolescentes.

Os dados foram coletados e sistematizados em instrumento desenvolvido para essa finalidade, incluindo dados relacionados aos autores e às respectivas publicações. Dos 183 artigos localizados, 22 foram estabelecidos como corpo de análise, de acordo com o fluxograma da Figura 1.

Figura 1: Fluxograma de seleção do estudo - 2022



Fonte: Os autores.

2 Resultados

Os documentos selecionados contemplam estudos realizados em países como Estados Unidos (12/54,54%), Reino Unido e Portugal com 2 artigos cada (9,09%), Israel, Irã, Turquia, Itália e Índia com 1 artigo cada, totalizando 22,73% da amostra, bem como um estudo multicêntrico entre sete países europeus (Reino Unido, Suécia, Espanha, Bélgica, Holanda, Alemanha e Itália: 4,55%). Não foi encontrado nenhum estudo desenvolvido no Brasil ou na América Latina.

Foram incluídas pesquisas quantitativas (8/36,4%), qualitativas (1/4,6%) e relatos de caso (3/13,6%), dez ensaios teóricos e opiniões de especialistas (45,4 %). Os artigos foram publicados em revistas especializadas em saúde (13/59,1%), educação (8/36,4%) e ciência da informação (1/4,5%), revelando o caráter interdisciplinar quando se tratam de crianças com deficiências.

O trabalho possibilitou identificar a produção de conhecimento constante da literatura, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos artigos selecionados para análise segundo ordem, título, autor, ano de publicação e objetivo do estudo - 2022

Seq.	Título, autor, ano de publicação	Objetivo do estudo
1	The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. AMORIM, R. et al. (2020)	Explorar como as crianças com transtorno do espectro autista e seus pais vivenciaram o isolamento social durante o período do surto COVID-19, relatando mudanças de comportamento, impacto negativo no gerenciamento das emoções e níveis mais altos de ansiedade.
2	Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. REICHER, D. (2020)	Esclarece a preferência de crianças com autismo de alto funcionamento pelo aprendizado remoto, melhorando sua saúde mental, haja vista que a maioria luta com o chamado currículo oculto, que inclui regras e normas sociais, trazendo como resultados ansiedade e depressão.
3	Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. PATEL, K. (2020)	Descreve a importância de se manter as crianças com deficiência não só fisicamente seguras, mas também zelar pelo seu bem-estar psicológico e emocional na pandemia, já que o distanciamento social e seus efeitos são extremamente novos e difíceis de entender, especialmente no caso daquelas com vulnerabilidades pré-existentes.
4	The Urgency and Challenge of Opening K-12 Schools in the Fall of 2020. SHARFSTEIN, J. M., MORPHEW, C. C. (2020)	Comenta sobre a reabertura de caminhos a serem seguidos para atingir abrir escolas com a maior segurança possível e reduzir as chances serem obrigadas a fechar novamente; deve-se considerar a adoção de uma estrutura com seis componentes que incluem questões sobre a educação especial.
5	Navigating Two Pandemics: Racism/Inequity and COVID-19: Thoughts From a Former Special Education Teacher. LESH, J. J. (2020)	Como professora de educação especial, traz orientações de como proceder: 1) relações com os alunos; 2) relação com os pais; 3) compartilhar informações e práticas com outros professores mais experientes.
6	Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. THORELL, L. B. et al. (2021)	Examinar as experiências dos pais referentes à educação em casa durante a pandemia COVID-19 em famílias com ou sem filho com uma condição de saúde mental em toda a Europa.
7	Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. GREENWAY, C. W.; EATON-THOMAS, K. (2020)	Relata estudo com pais de crianças com deficiências do Reino Unido, explorando suas experiências de educação em casa durante a pandemia.
8	Using Hybrid Telepractice for Supporting Parents of Children with ASD during the COVID-19 Lockdown: A Feasibility Study in Iran. SAMADI, S. et al. (2020)	Relata como funcionários de 30 creches participaram de suporte online e curso de treinamento para 336 cuidadores de crianças com TEA.

9	Remote Eye-Tracking for Cognitive Telerehabilitation and Interactive School Tasks in Times of COVID-19. IANNIZZOTTO, G. et al. (2020)	Relata a concepção de <i>software</i> para permitir que uma comunidade de crianças afetadas pela síndrome genética de Rett participasse de reabilitação remota e sessões de educação especial, explorando o rastreamento ocular.
10	How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? ASBURY, K. et al. (2020)	Estudo realizado no Reino Unido, com pais de crianças com deficiências, descreve o impacto do COVID-19 na própria saúde mental e na de seus filhos.
11	Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. MUTLUER, T.; DOENYAS, C.; ASLAN GENÇ, H. (2020).	Relata investigação de como indivíduos com TEA responderam ao COVID-19 em termos de compreensão e adesão às medidas implementadas, mudanças comportamentais, e como os níveis de ansiedade de seus cuidadores relacionam-se com essas mudanças comportamentais.
12	Impact of COVID-19 on Individuals with ASD and Their Caregivers: A Perspective from the SPARK Cohort. WHITE, L. C. et al. (2021)	Relata pesquisa entre 3502 pais / cuidadores de indivíduos com TEA matriculados na Simons Powering Autism Research for Knowledge (SPARK).
13	Educational concerns of children with disabilities during COVID-19 pandemic. NARVEKAR, H. N. (2020)	Pondera como o principal setor da população, excluído pelo ensino remoto, não sendo a escolha mais acessível para quase 29% dos alunos na Índia atualmente com deficiência.
14	COVID-19 issues related to pediatric neuropsychology and inpatient rehabilitation—challenges to usual care and solutions during the pandemic. KOTERBA, C. H. et al. (2020)	Descrever os desafios relacionados ao COVID-19 que afetam os neuropsicólogos pediátricos que atuam em ambientes de reabilitação de lesões cerebrais com internação e oferecimento de soluções com foco em atendimento presencial e telessaúde.
15	The education of emergent bilinguals with disabilities: State of practice. ORTIZ, A. A.; FRÁNQUIZ, M. E.; LARA, G. P. (2020)	Discursa sobre a desproporcionalidade e barreiras às oportunidades educacionais para Bilingües Emergentes (EBs), bem como traz colocações no âmbito da educação especial e falta de preparo dos professores.
16	Perceptions of Families of Individuals with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 Crisis. MANNING, J. et al. (2020)	Descreve pesquisa com famílias em Michigan, que revelou níveis mais elevados de estresse em cuidadores de crianças e indivíduos com TEA e aqueles com maior gravidade dos sintomas de TEA.
17	COVID-19 and Vulnerable Population With Communication Disorders. SHER, T.; STAMPER, G. C.; LUNDY, L. B. (2020)	Revisa desafios da perda auditiva global (DA) e os distúrbios de comunicação para pessoas em diferentes faixas etárias no contexto da pandemia de COVID-19.
18	Disrupting What Passes as Inclusive Education: Predicating Educational Equity on Schools Designed for All. KOZLESKI, E. B. (2020)	Explora como transformar as escolas de modo que cada criança prospere por meio de suas experiências educacionais, incluindo o papel da avaliação, preparo dos professores para responder adequadamente à inclusão, apoio de um sistema interligado e a percepção de mudanças fundamentais em nossas crenças no potencial humano e na capacidade da educação pública de alcançar o sucesso de cada aluno.

19	Facilitating Meaningful Collaboration Between Special and General Education Teachers Through Synchronous Online Learning. FOGO, B.; REQUA, M. (2021)	Apresenta um caso de aprendizagem colaborativa e projeto de aula entre candidatos a professores de educação geral e especial por meio de aula online síncrona durante a pandemia de COVID-19.
20	A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. PETERSON, L. et al. (2020)	Descreve a experiência no planejamento e oferta de educação à distância, criando soluções de aprendizagem remota de crise para população de alunos marginalizados, incluindo estudantes de educação especial, de inglês e em desvantagem financeira que outros gestores educacionais podem usar em projetos futuros.
21	Novice teachers in a changing reality. DVIR, N.; SCHATZ-OPPENHEIMER, O. (2020)	Explora as experiências de professores novatos de Israel na crise COVID-19 e examina seu processo de construção de identidade.
22	Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. ALVES, I.; CAMPOS PINTO, P.; PINTO, T. J. (2020)	Avalia as evidências e os desafios para o desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal, apresentando uma visão geral do atual quadro político, análise dos dados estatísticos disponíveis sobre os alunos portugueses com deficiência nas escolas regulares, apontando questões relacionadas à pandemia.

Após análise sob as perspectivas propostas, as pesquisas que buscam avaliar e interpretar educação inclusiva em tempos de pandemia de COVID-19 foram agrupadas, emergindo os seguintes temas: a) Realidade da educação inclusiva durante a pandemia; b) Os impactos negativos do isolamento e do ambiente escolar nos alunos; c) O papel da tecnologia na educação inclusiva e suas limitações; d) Pais: educadores sem treinamento adequado e aumento de problemas psicológicos como estresse e ansiedade; e) Consequências futuras; f) Práticas adotadas e propostas na educação inclusiva em tempos de COVID-19.

3 Discussão

Nosso estudo retrata que tem havido importantes alterações na educação inclusiva durante a pandemia, trazendo impactos às crianças e aos seus pais e cuidadores.

a) A realidade da educação inclusiva durante a pandemia

Nos Estados Unidos, cerca de 80% das crianças com TEA interromperam as atividades educacionais especializadas, além das terapias complementares

(fonoterapia, fisioterapia e terapia ocupacional), intervenções comportamentais e suporte psicológico, bem como serviços adicionais como jogos interativos e Análise Comportamental Aplicada (ABA) (WHITE et al., 2021). Em Michigan (EUA), as intervenções relacionadas à educação especial demoraram e quando reintroduzidas eram limitadas em escopo e distribuição (MANNING et al., 2020). Além disso, a maioria das plataformas online disponibilizadas naquele país não é compatível com a tecnologia assistiva usada para ensinar crianças com deficiência visual ou com deficiência auditiva. Até o papel dos neuropsicólogos que acompanham as crianças com deficiências pós-hospitalização foi alterado e os esforços concentraram-se em estabelecer contato com os funcionários da escola e educar os membros da família sobre a educação especial, revelando que crianças com diagnósticos mais recentes estão em uma desvantagem ainda maior devido ao COVID-19 (KOTERBA et al., 2020). Há relatos também de que a comunidade americana bilíngue com deficiência, sem oportunidades educacionais adequadas, vem apresentando desafios complexos que foram exacerbados pela pandemia (ORTIZ; FRÁNQUIZ; LARA, 2020).

Pesquisa entre sete países europeus relata que, de modo geral, houve demora de ajustes ao ensino online, que foi muito restrito, além da falta ou limitação de contato com os professores. A maioria das crianças com necessidades especiais recebeu apoio educacional extra durante a educação domiciliar (THORELL et al., 2021). Como pais e cuidadores têm se responsabilizado pela escolaridade em muitos países europeus, há preocupação no aumento das disparidades no progresso educacional, sendo relatado que o ensino doméstico seria de baixa qualidade, com baixos níveis de apoio das escolas e efeitos negativos gerais para os filhos e pais. Grande parte das crianças com condição de saúde mental foi incapaz de participar totalmente da educação domiciliar, o que pode implicar que as crianças desse grupo receberam menos escolaridade do que os outros alunos durante as muitas semanas de educação domiciliar (THORELL et al., 2021).

Estudos realizados no Reino Unido revelaram que a maioria dos pais de crianças com deficiências tinha recebido recursos educacionais da escola, porém muitos expressaram sua insatisfação com a orientação e a adequação

dos recursos. A falta de contato adequado com a instituição de ensino e a crença de que não receberam apoio para as necessidades psicológicas do filho deixaram os pais desapontados e ansiosos, levando-os a procurar ajuda da família e amigos (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020). Esses pais adotaram abordagens não planejadas e flexíveis para o desenvolvimento das aulas e demais atividades, envolvendo os filhos na proposta diária de conteúdo e da estrutura. Para combater sua decepção com o currículo nacional, adotaram recursos online, jogos e atividades ao ar livre, buscaram ainda outras fontes de apoio, como sites de educação doméstica, grupos de educação em casa, grupos comunitários e professores particulares (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020). Houve relatos de que o trabalho não foi feito sob medida para as necessidades de seus filhos, nível inadequado (de compreensão) para as crianças, além de não haver orientações claras a serem seguidas, o que dificultava as tarefas e atividades (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020). Outro estudo no mesmo país, com 241 familiares, revelou que muitas crianças de educação especial participavam de salas de aula regulares, recebendo a mesma contribuição do restante da classe, e era permanente o desejo dessas crianças em verem rostos familiares, como os de seu professor, tutor ou assistente de ensino, uma necessidade ampliada para crianças com deficiências (ASBURY et al., 2020).

Mesmo em países como Israel, que enfrenta crises de segurança com certa frequência e fornece currículos emergenciais e centros de capacitação emocional para professores e alunos, os planos de contingência durante a pandemia forneceram apenas resposta parcial e o sistema educacional teve que buscar novas formas para lidar com os desafios da inclusão (DVIR; SCHATZ OPPENHEIMER, 2020).

Na Turquia, a educação regular continuou a distância, no entanto a maioria dos indivíduos com TEA não teve acesso à educação especial, que é a única intervenção validada para eles naquele país. (MUTLUER; DOENYAS; ASLAN GENC, 2020).

Na Índia, sem disposições estabelecidas para garantir educação à distância, aberta ou em casa para as crianças, essas possibilidades e

tecnologias não estavam acessíveis para a maioria dos alunos indianos com deficiência, especialmente para aqueles com necessidades de aprendizagem complexas, com famílias pobres ou em áreas remotas (NARVEKAR, 2020).

b) Os impactos negativos da ausência da educação inclusiva e do ambiente escolar devido ao isolamento social

Didaticamente, Asbury et al. (2020) organizam as perdas em quatro subcategorias: perda de rotina, da rede e estruturas de apoio, da contribuição de especialistas e, para algumas famílias, perda financeira. Apesar de serem generalizados para grande parte das comunidades, os efeitos dessas perdas seriam amplificados em famílias com uma criança com deficiências devido aos desafios para atendimento das necessidades da criança serem simplesmente maiores. Além disso, para algumas crianças com deficiências, torna-se impossível explicar o porquê dessas perdas, gerando mais dificuldades (ASBURY et al., 2020).

Há relatos na Europa de pais de crianças com problemas de saúde mental com experiências significativamente mais negativas da educação em casa, ocasionando maior preocupação, estresse e dificuldades com a participação da criança na educação em casa, principalmente no Reino Unido e na Suécia. Constatou-se ainda que essas crianças sentem-se mais socialmente isoladas em comparação às demais (THORELL et al., 2021).

Nessa mesma linha, as preocupações de pais ingleses incluem a interrupção da vida social dessas crianças, o atraso em seu progresso e os problemas potenciais para as crianças quando precisarem reintegrar-se e ajustar-se ao novo modelo acadêmico, ou seja, à transição de volta para a escola e um 'novo normal'. Essas questões refletem o impacto no bem-estar psicológico também dos pais, com os sentimentos de ansiedade, culpa, inadequação e exaustão, queda na qualidade dos relacionamentos com demais membros e na saúde mental de toda a família (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020).

Muitos dos problemas relatados são relacionados às crianças com TEA, as quais têm déficits de comunicação e são excessivamente dependentes de rotinas, e às crianças com TDAH, que se distraem facilmente, tornando mais

difícil a realização de tarefas e o cumprimento de instruções. A presença de muitas distrações, tais como animais, brinquedos, games e irmãos, além da mudança na rotina, tornou a educação doméstica um desafio para os pais. (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020). Tais impactos também foram observados nos Estados Unidos, onde em uma pesquisa com 3.502 cuidadores houve relatos de piora dos sintomas de TEA e sofrimento familiar moderado (WHITE et al., 2021), uma vez que o distanciamento social associado à falta de acesso às atividades ao ar livre deteriora o seu desenvolvimento (PATEL, 2020). Altas taxas de sintomas de ansiedade foram relatadas por cuidadores primários de crianças com TEA na Turquia, em que 29% deles tiveram sintomas leves, 21% moderados e um quarto dos entrevistados tiveram sintomas graves (MUTLUER; DOENYAS; ASLAN GENC, 2020).

Navekar (2020) lembra que crianças com necessidades especiais geralmente estão acostumadas com rotinas, com horários estruturados e ambientes próprios de aprendizagem. As súbitas alterações no processo de aprendizagem provocadas pelas interrupções no ensino dificultam o desenvolvimento das atividades diárias para a criança e, conseqüentemente, para os pais. A falta de rotina e a incerteza associada podem fazer com que as crianças com TEA sintam-se mais ansiosas, mal-humoradas, inquietas e desenvolvam sentimentos desagradáveis (MANNING et al., 2020; PATEL, 2020). Um achado interessante refere-se à importância da rotina de crianças com TEA e seus pais. Crianças portuguesas que não mantiveram a rotina apresentaram níveis de ansiedade mais elevados do que as crianças que mantiveram a rotina de, pelo menos, parte de suas atividades, podendo trazer uma importante resposta aos professores e cuidadores em geral (AMORIM et al., 2020).

c) O papel da tecnologia na educação inclusiva e suas limitações

A maioria dos países autorizou a adoção de tecnologias de *e-learning*, incentivando o ensino remoto, as quais utilizam plataformas de teleconferência como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex, entre outras (IANNIZZOTTO et al., 2020) em abordagens síncronas, assíncronas e híbridas

(SAMADI et al., 2020). Com esses recursos tecnológicos, soluções de emergência disponíveis no mercado foram logo implantadas, permitindo que professores e alunos se reunissem em salas de aula virtuais, cuja eficácia carece de melhores avaliações (IANNIZZOTTO et al., 2020).

Em Minnesota (EUA) foi providenciada uma resposta tecnológica para o ensino remoto de emergência, com ferramentas de acessibilidade (legenda oculta, conversão de texto em fala e fala em texto) e disponibilização de ambientes individuais e de pequenos grupos em vídeo-chamadas síncronas, para avaliar os alunos e poder continuar o desenvolvimento de habilidades sociais. Foi promovido treinamento para integração de famílias que não haviam se conectado digitalmente a aplicativos de comunicação, sendo distribuídos iPads e laptops de sala de aula para famílias sem acesso a dispositivos em casa (PETERSON et al., 2020). Além disso, novas abordagens para apoiar a reintegração escolar durante a pandemia vêm sendo utilizadas por neuropsicólogos educacionais americanos, com reuniões escolares virtuais por meio de videoconferência, em busca de colaboração entre os membros da equipe de reabilitação e educacional para discutir os déficits funcionais de pacientes e as necessidades educacionais associadas (KOTERBA et al., 2020).

Infelizmente, nem todos os alunos podem se beneficiar com a adoção de plataformas de teleconferência como substitutas de sua escola normal, já que muitos não possuem recursos de acessibilidade básicos e necessários para torná-los úteis para crianças com deficiências (SHER; STAMPER; LUNDY, 2020; NARVEKAR, 2020; IANNIZZOTTO et al., 2020). Por outro lado, na Itália, a pandemia proporcionou o desenvolvimento de plataforma de comunicação, denominado SWYG, capaz de permitir que crianças afetadas pela síndrome genética de Rett, incapazes de se comunicar verbalmente, por escrito ou por gestos, participassem ativamente de reabilitação remota e sessões de educação especial, explorando o rastreamento ocular (IANNIZZOTTO et al., 2020).

A falta ou a limitação de acesso à internet e seus custos associados são fatores que influenciam o uso do ensino a distância, especialmente para as famílias menos abastadas ou de áreas rurais. (SAMADI et al., 2020; NAVEKAR, 2020). Por outro lado, as análises de custo-benefício precisam ser verificadas ainda em termos de custos financeiros e tempo da equipe, para comparar os

resultados com aqueles relacionados ao apoio presencial de terapeutas e centros-dia (SAMADI et al., 2020).

Muitos professores ainda não têm habilidades e conhecimentos em tecnologias, não estando prontos para o ensino online que garanta o envolvimento do aluno, especialmente daqueles com deficiência, como ocorre na Índia (NARVEKAR, 2020).

Ademais, o medo de que as imagens dos filhos fossem expostas inadequadamente na internet fez com que vários pais e cuidadores do Irã abandonassem um programa de treinamento online, revelando novas questões que devem ser devidamente abordadas pelas instituições (SAMADI et al., 2020).

d) Pais: educadores sem treinamento adequado e aumento de problemas psicológicos

A pandemia trouxe mudanças, turvando as fronteiras, dando origem a dilemas e tensões até então desconhecidos entre as duas esferas de aprendizagem - casa e escola - e entre os aspectos pessoais e profissionais (DVIR; SCHATZ OPPENHEIMER, 2020). Nesse turbilhão de novos paradigmas, existe a responsabilidade estendida aos pais, pois na situação de pandemia eles desempenham vários papéis, incluindo-se, ainda, o de educadores (PATEL, 2020).

No entanto, a necessidade de educação em casa em tão curto prazo e o fato de muitos dos pais serem trabalhadores levou-os a sentirem-se despreparados e incapazes de fornecerem horas adequadas de aprendizagem, pois lutam para equilibrar seus compromissos existentes com a tarefa da educação em casa. Sentimentos de inadequação, falta de conhecimento e preocupação em desapontar seus filhos são razões de sua negatividade, indicando ausência de apoio educacional e psicológico (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020).

Devido a essas questões, observa-se um potencial impacto psicológico da pandemia COVID-19 não apenas em crianças com deficiências, mas também em seus cuidadores (AMORIM et al., 2020), principalmente na forma de aumento de estresse e de conflitos domésticos (THORELL et al., 2021). Esses efeitos

negativos parecem estar relacionados à categoria de dificuldade comportamental, emocional e social da deficiência, principalmente referente TEA e TDAH, uma vez que os sintomas desses transtornos teriam exacerbado as dificuldades enfrentadas pelos pais em controlar o comportamento, o engajamento e a falta de estrutura ou rotina (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020; MUTLUER; DOENYAS; ASLAN GENC, 2020).

Iniciativa proposta no Irã relata o trabalho com 336 pais e cuidadores de crianças autistas que utilizavam centros de cuidados-dia antes da pandemia, com aconselhamento e orientação mais detalhados, por meio de suporte online de dois meses e curso de treinamento (SAMADI et al., 2020). Na mesma linha, os neuropsicólogos educacionais americanos relatam maior tempo online trabalhando com famílias e fornecendo recomendações e estratégias para apoiar a aprendizagem em casa (KOTERBA et al., 2020).

f) Consequências futuras

Há sérias preocupações de que a pandemia está levando a um acompanhamento inadequado para crianças com deficiências, que inclui tratamentos cancelados, atrasos na avaliação e otimização da medicação, além do afastamento do ambiente escolar e do próprio ensino. Ademais, os efeitos negativos da educação domiciliar dessas crianças revelam a sobrecarga que das famílias estão enfrentando (THORELL et al., 2021).

Considerando que os pais não são especializados e que pode variar a compreensão dos mesmos acerca dos materiais, de recursos diferentes e o tempo limitado despendido na educação, há grandes chances de haver desigualdades e atrasos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para mais, fatores como rotina, limitação de estrutura e falta de interação social que tais crianças estão experimentando poderá trazer dificuldades na reintegração de muitos deles, sendo necessário cuidado na abordagem durante o retorno pelas escolas, pensando no impacto psicológico pelo distanciamento do ambiente escolar (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020).

Vale ressaltar que pode levar anos para que as lacunas que se alargaram devido às oportunidades de ensino interrompidas ou inconsistentes associadas

à pandemia sejam adequadamente preenchidas (ORTIZ; FRÁNUIZ; LARA, 2020).

Especialistas em distúrbios de comunicação apontam a vulnerabilidade das mais de 34 milhões de crianças que convivem com a perda auditiva e que enfrentarão desafios a curto e médio prazo, sendo mediados pela condição socioeconômica do país em que vivem, correndo riscos de trauma, negligência física e desnutrição. Em longo prazo, elas podem ainda ter atraso no desenvolvimento social, baixa autoestima, baixo desempenho acadêmico com o declínio da alfabetização, além de distúrbios mentais como a depressão. Ao não garantir em tempo oportuno, segurança, alimentação, abrigo e atendimento médico pelos governos locais, o custo da reabilitação e reintegração pós-pandemia será muito maior (SHER; STAMPER; LUNDY, 2020).

g) Práticas adotadas e propostas para a educação inclusiva em tempos de COVID-19

As políticas educacionais deverão prever e combater lacunas potenciais no desenvolvimento, por meio de programas de recuperação devidamente estruturados, além de preocuparem-se com a saúde das crianças e cuidadores. Este estudo permitiu abstrair propostas interessantes para a melhoria das práticas relacionadas à educação inclusiva neste momento de crise sanitária:

1 - Avaliação - Os processos atuais de avaliação identificam os alunos que não respondem ao sistema conforme projetado e os consideram deficientes, em vez de mudar o sistema. Não há nada inclusivo ou emancipatório neste tipo de educação, por isso novas formas de avaliação devem ser repensadas (KOZLESKI, 2020). Assim, propostas de avaliação diagnóstica pós-pandemia devem ser pensadas e adaptadas às crianças com deficiências, utilizando recursos específicos para essa população, respeitando as diferenças e limitações de cada uma.

2 - Novos papéis do professor e a reflexão sobre os recursos de aprendizagem - A complexidade, continuando com o currículo, mantendo a qualidade do seu ensino, porém em circunstâncias totalmente diferentes, que exigem a inclusão emocional, de aprendizagem e social de cada aluno (DVIR;

SCHATZ OPPENHEIMER, 2020). Eles devem estar preparados e determinados a projetar o aprendizado com as diversas histórias, culturas, capacidades e experiências de seus alunos em inclusão, o que requer mudanças fundamentais em crenças no potencial humano e na capacidade da educação em alcançar o sucesso de cada estudante, abandonando velhos padrões (KOZLESKI, 2020). Devem superar os próprios preconceitos, refletindo se suas aulas e materiais são desenvolvidos para “todos” e se a linguagem é adequada para “todos” (LESH, 2020), bem como preparar recursos mais personalizados e guias informativos para ajudar os pais a conduzir as atividades. À luz da dependência de recursos online e alternativas de aprendizagem, a forma como as crianças com deficiências são educadas na sala de aula precisa ser repensada, podendo ser incentivado o desenvolvimento de currículos alternativos que incluam mais atividades não tradicionais e ao ar livre, já dentro de um novo normal, concentrando-se em oportunidades educacionais positivas para pais e filhos. Tais atitudes podem incentivar o aprendizado e o desenvolvimento contínuos, como também promover a resiliência para o futuro (GREENWAY; EATON-THOMAS, 2020).

3 - Relacionamento com o aluno e com os pais - Os relacionamentos estão no cerne do ensino, e a pandemia enfatizou o desafio de criar e manter relacionamentos online entre professores, alunos e pais (ALVES; CAMPOS PINTO; PINTO, 2020). Mesmo no ambiente virtual, é possível buscar alternativas de personalização, através de encontros individuais, troca de mensagens de apoio, demonstração de empatia pelo sorriso sincero, desenvolvimento de vídeos com a ajuda dos pais, envolvendo-os numa parceria, o que pode ocorrer ainda por meio de reuniões frequentes para acompanhamento e orientação, ainda que de modo remoto (LESH, 2020).

4 - Colaboração entre professores gerais e professores de educação especial - Modelos de aprendizagem colaborativa entre professores gerais e de educação especial parecem ser interessantes e podem ser replicados. Professores de educação geral começam explicando o conteúdo, conceitos e habilidades para o nível de ensino dos alunos. Em seguida, os professores de educação especial descrevem os diferentes tipos de alunos com os quais trabalham. Finalmente, os grupos mistos de professores concluem suas

discussões, compartilhando ideias para materiais de instrução, estratégias e suportes apropriados para seus alunos e tópicos de estudos específicos (FOGO; REQUA, 2020).

5 - Tecnologias adequadas para apoio geral e para deficiências diversas - O desenvolvimento de cursos multimídia e de apoio à teleprática sobre temas específicos pode ser considerado como meio eficiente de compartilhar conhecimentos com os cuidadores e familiares (SAMADI et al., 2020). É imprescindível o incentivo ao desenvolvimento de softwares e plataformas baseados em evidências de neurociências, que estimulem a concentração de indivíduos, minimizem os efeitos do déficit de atenção ou permitam a utilização por crianças com deficiências diversas (NARVEKAR, 2020), ampliando recursos como reconhecimento remoto de gestos e de atividades para a assistência (IANNIZZOTTO et al., 2020). Vale reforçar que crianças com deficiências têm taxas de aprendizagem, memória e retenção diferentes das demais, sendo necessário apoio extra, abordagem individualizada e aulas modificadas para continuar a aprender em casa. Nesse sentido, deve ser providenciada a remoção de obstáculos de foco para alunos com TDAH, elementos de áudio com legenda para aqueles que têm deficiência auditiva, melhora da acessibilidade ao texto para dificuldades de aprendizagem, fornecimento de materiais de *e-learning* em diferentes idiomas e atendimento ao comprometimento de memória (NARVEKAR, 2020). Para as crianças com distúrbios de comunicação pré-lingual, devem ser utilizados recursos como linguagem de sinais e programas adaptados às necessidades delas (SHER; STAMPER; LUNDY, 2020). É primordial garantir que os alunos e famílias tenham tecnologia adequada (computadores, dispositivos auxiliares ou aumentativos), acesso a serviços de internet, bem como os demais recursos necessários para apoiar a instrução em casa ou na escola (ORTIZ; FRÁQUIZ; LARA, 2020).

6 - Assessoria profissional especializada na educação inclusiva - O aconselhamento profissional especializado para pais deve buscar o atendimento às necessidades educacionais e de saúde mental de seus filhos, definição de tarefas e recursos apropriados para a aprendizagem em casa e oferta de oportunidades para ver rostos familiares, mesmo que remotamente (ASBURY et al., 2020; SHER; STAMPER; LUNDY, 2020). As escolas devem desenvolver e

disponibilizar planos individuais de aprendizado, pessoal ou virtualmente, incluindo intervenções sociais e acadêmicas, além de serviços especializados, como terapia da fala ou terapia ocupacional. No que tange à comunidade de crianças com TEA, são necessários planos de intervenção que permitam continuar a educação de forma mais adequada, devendo ainda ser disponibilizados outros serviços de apoio especializado (MUTLUER; DOENYAS; ASLAN GENC, 2020) e esclarecimento do currículo oculto, deixando-o mais explícita e clara sua importância no desenvolvimento, sempre respeitando suas limitações (REICHER, 2020). Enfim, como nos EUA, políticas de compensação podem ser elaboradas por especialistas, a fim de garantir que os pais que entenderem que seus filhos não receberam os serviços especificados em seus planos possam buscar compensação, inclusive judicialmente, dos serviços perdidos devido ao fracasso da escola em fornecer oportunidades educacionais adequadas durante a pandemia (ORTIZ; FRÁNQUIZ; LARA, 2020).

7 - Prioridade das crianças que enfrentam barreiras no aprendizado remoto - O retorno ao ambiente escolar deve ser garantido como prioridade às crianças com deficiências e em educação inclusiva, a fim de garantir a rotina tão necessária às mesmas (AMORIM et al., 2020), desde que respeitadas as medidas de segurança frente à pandemia de COVID-19. Os sistemas escolares devem propor mais tempo na escola para as crianças em maior risco, priorizar aquelas que enfrentam barreiras ao aprendizado remoto, bem como as crianças mais novas (SHARFSTEIN; MORPHEW, 2020).

8 - Equipe de saúde deve estar preparada - Dada a vulnerabilidade das famílias com crianças e adolescentes com deficiências, a maioria dos estudos ressalta que a pandemia de COVID-19 vem trazendo impactos na saúde mental das mesmas. Os efeitos negativos aos pais e cuidadores são frequentemente refletidos em forma de ansiedade e depressão, além do aumento no uso de drogas e álcool (AMORIM et al., 2020; THORELL et al., 2021). Dessa forma, profissionais de saúde precisam estar preparados para acompanhar esse processo e efetuar a vigilância pós-pandêmica de transtornos mentais entre as famílias (AMORIM et al., 2020).

Considerações finais

Foram observados impactos e mudanças importantes resultantes da pandemia de COVID-19 em muitos aspectos da educação inclusiva, relacionados às questões pedagógicas e à tecnologia, assim como os efeitos negativos, a curto e longo prazo, tanto para as crianças como para seus pais e cuidadores.

Observamos a fragilidade da educação inclusiva e os desafios de acessibilidade não somente dos alunos excluídos por falta de acesso à internet ou outras tecnologias, mas em atividades inadequadas para alunos de deficiências diversas e por apoio insatisfatório.

Tendo em vista a necessidade de um compromisso com a equidade, há muitas formas criativas de superar os desafios, basta observamos as práticas adotadas ao redor do mundo para garantir o direito à educação de todas as crianças com ou sem deficiências. As providências necessárias, que incluem a adequação nos sistemas de ensino e a elaboração de respostas pedagógicas, devem ser urgentes, devido aos impactos na aprendizagem e na saúde das crianças e de seus pais e cuidadores.

Como limitações, notamos a escassez de artigos, com a maioria investigando impactos ou obstáculos, fornecendo poucas, mas importantes respostas, as quais devem ser avaliadas para implementação. Não foram encontrados estudos sul-americanos, sugerindo a condução de novas pesquisas para melhor elucidação e contextualização regional.

Notas

* Doutora, Pós-Doc da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Botucatu, SP, Brasil. E-mail: rosana.barreto-colichi@unesp.br

** Doutora, Professora Assistente Doutora da Faculdade de Medicina da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Botucatu, SP, Brasil. E-mail: smolina@fmb.unesp.br

Referências

ALVES, Inês; CAMPOS PINTO, Paula; PINTO, Teresa Janela. Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. **Prospects**, v. 49, p. 281–296, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>

AMORIM, Rita; CATARINO, Sara; MIRAGAIA, Pedro; FERRERAS, Cristina; VIANA, Victor; GUARDIANO, Micaela. The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. **Revista de Neurologia**, v. 71, n. 8, p. 285-291, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>

ASBURY, Kathryn; FOX, Laura; DENIZ, Emre; CODE, Aimee; TOSEEB, Umar. How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? **Jornal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 5, p. 1772-1780; mai. 2020. DOI: [10.1007/s10803-020-04577-2](https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2)

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, out-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>

DVIR, Nurit; SCHATZ-OPPENHEIMER, Orna. Novice teachers in a changing reality. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 639-656, set. 2020. DOI: [10.1080/02619768.2020.1821360](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360)

FOGO, Brad; REQUA, Mary. Facilitating Meaningful Collaboration Between Special and General Education Teachers Through Synchronous Online Learning. **Issues in Teacher Education**, v. 29, n.1-2, p. 93-103, 2020. Disponível em: <https://link.gale.com/apps/doc/A646800552/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=fd e80a8b>. Acesso em: 18 01 2021.

GREENWAY, Charlotte W.; EATON-THOMAS, Karen. Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. **British Journal of Special Education**, v. 47, p. 510-535, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12341>

HORA, Ana Lima Teles da; SILVA, Simone Souza da Costa; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; PONTES, Fernando Augusto Ramos; NOBRE, João Paulo dos Santos. A prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão de literatura. **Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 47-62, dez. 2015. DOI: [http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1031](https://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1031).

IANNIZZOTTO, Giancarlo; NUCITA, Andrea; FABIO, Rosa Angela; CAPRÌ, Tindara; LO BELLO Lucia. Remote Eye-Tracking for Cognitive Telerehabilitation and Interactive School Tasks in Times of COVID-19. **Information**, v. 11, n. 6, p. 1-9, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/info11060296>

KOTERBA, Christine H. et al. COVID-19 issues related to pediatric neuropsychology and inpatient rehabilitation—challenges to usual care and solutions during the pandemic. **Clinical Neuropsychologist**, v. 34, n. 7-8, p. 1380-1394, mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13854046.2020.1811892>

KOZLESKI, Elizabeth. B. Disrupting What Passes as Inclusive Education: Predicating Educational Equity on Schools Designed for All. **The Educational Forum**, v. 84, n. 4, p. 340-355, ago. 2020. DOI: 10.1080/00131725.2020.1801047

LESH, Jennifer. J. Navigating Two Pandemics: Racism/Inequity and COVID-19: Thoughts From a Former Special Education Teacher. **Teaching Exceptional Children**, v. 53, n. 1, p. 7-9, set. 2020. DOI: 10.1177/0040059920948424

MANNING, Janessa; BILLIAN, Joseph; MATSON, Jill; ALLEN, Colen; SOARES, Neelkamal. Perceptions of Families of Individuals with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 Crisis. **J Autism Dev Disord**, v. 51, p. 2920–2928, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04760-5>

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-64, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MUTLUER, Tuba; DOENYAS, Ceymi; ASLAN GENC, Herdem. Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, p. 1263, nov. 2020. DOI: 10.3389/fpsy.2020.561882

NARVEKAR. Hemangi Narayan. Educational concerns of children with disabilities during COVID-19 pandemic. **Indian Journal of Psychiatry**, v. 62, n. 5, p. 603-604, set-out, 2020. DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_585_20

ORTIZ, Alba; FRÁNQUIZ, María E.; LARA, Gilberto P. The education of emergent bilinguals with disabilities: State of practice. **Bilingual Research Journal**, v. 43, n. 3, p. 245-252, nov. 2020. DOI: 10.1080/15235882.2020.1823734

PATEL, K. Khushboo. Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. **Asian Journal of Psychiatry**, v. 54, dez. 2020. DOI:10.1016/j.ajp.2020.102273

PETERSON, Lana; SCHARBER, Cassie; THUESEN, Amy; BASKIN, Katie. A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. **Information and Learning Sciences**, v.121, n. 5/6, p. 461-469, jun. 2020. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0131

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n.1, p. 57-70, jan-abr. 2020. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 18 01 2021.

REICHER, Debra. Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. **Child and Adolesc Mental Health**, v. 25, n. 4, p. 263-264, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/camh.12425>

REY, Joseph M.; MARTIN, Andrés (editores). **JM Rey's IACAPAP textbook of child and adolescent mental health**. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <http://iacapap.org/iacapap-textbook-of-child-and-adolescent-mental-health>. Acesso em: 18 01 2021.

SAMADI, Sayyed Ali; BAKHSHALIZADEH-MORADI, Shahnaz.; KHANDANI, Fatemeh; FOLADGAR, Mehdi; POURSAID-MOHAMMAD, Maryam; MCCONKEY, Roy. Using Hybrid Telepractice for Supporting Parents of Children with ASD during the COVID-19 Lockdown: A Feasibility Study in Iran. **Brain Sciences**, v. 10, n. 11, p. 892, nov. 2020. DOI: 10.3390/brainsci10110892.

SHARFSTEIN, Joshua M.; MORPHEW, Christopher. C. The Urgency and Challenge of Opening K-12 Schools in the Fall of 2020. **JAMA**, v. 324, n. 2, p. 133–134, jun. 2020. DOI:10.1001/jama.2020.10175

SHER, Taimur; STAMPER, Greta C.; LUNDY, Larry. B. COVID-19 and Vulnerable Population With Communication Disorders. **Mayo Clin Proc**, v. 95, n. 9, p.1845-1847, set. 2020. DOI: 10.1016/j.mayocp.2020.06.034.

THORELL, Lisa B. et al. Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. **Eur Child Adolesc Psychiatry**, v. 31, p. 649–661, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01706-1>

WHITE, L. Caey et al. Brief Report: Impact of COVID-19 on Individuals with ASD and Their Caregivers: A Perspective from the SPARK Cohort. **J Autism Dev Disord**, v. 51, n. 10, p. 3766-3773, jan. 2021. DOI: 10.1007/s10803-020-04816-6

Recebido em: junho/2022.
Aprovado em: setembro/2022.