

O uso de quebra-cabeças como estratégia para desenvolver repertórios de estudo

Alessandra Daniele Messali Picharillo¹
Nassim Chamel Elias²

RESUMO

O ano de 2020 no Brasil foi marcado por uma série de mudanças ocorridas em virtude da pandemia da Covid 19. Dentre essas mudanças, o ensino remoto acabou sendo adotado para todas as fases de ensino, inclusive na educação básica. Estudos conduzidos desde 2020 demonstram as fragilidades desta forma de ensino, destacando desde as dificuldades de acesso até a falta de engajamento dos alunos em vídeo chamadas e outras tarefas *online*. Considerando alunos público-alvo da educação especial (PAEE), inclusive alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA), essas dificuldades podem ter sido potencializadas. Diante do exposto, este relato de experiência tem o objetivo de demonstrar uma estratégia de ensino utilizada em contexto de aula particular realizada no período de 2020/2021. O participante era um aluno de dez anos diagnosticado com TEA e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) que não estava se beneficiando do modelo remoto. O aluno, neste contexto, não tinha a habilidade de permanecer sentado e concentrado por mais de dez minutos para desenvolver as atividades escolares. Foi utilizada a estratégia de apresentação de quebra-cabeças, variando progressivamente em grau de dificuldade, aumentando gradativamente o tempo de permanecer sentado e engajado na tarefa. Ao final do procedimento planejado, o aluno adquiriu a habilidade de permanecer sentado por 50 minutos. A partir deste ponto iniciaram as atividades escolares que se encerraram no final de 2021, com a perspectiva de retorno presencial em 2022. O aluno desempenhou todas as atividades propostas pela professora, alcançando o repertório esperado pelo currículo escolar proposto pelas docentes da instituição escolar do aluno.

Palavras-chave: Educação especial, Transtorno do Espectro do Autismo, Estratégia de ensino.

INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da Covid 19 que atingiu rapidamente a população de 200 países e territórios, causando estado de atenção e alerta em torno da saúde mundial (JALALI, 2020; NEWBUTT et al., 2020). Diante da ameaça crescente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu normativas e estratégias na direção de diminuir o avanço da contaminação, tais como o uso de máscaras faciais, higienização regular das mãos com sabonete ou álcool em gel, contenção de eventos que causassem aglomeração de pessoas, e medidas de distanciamento social (JONDANI, 2021).

Com a indicação de isolamento e distanciamento social, prédios públicos, lojas, igrejas, escolas e qualquer espaço em que pudesse ocorrer reuniões ou aglomerações de grupos de

¹ Doutoranda em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, alessandrapicharillo@estudante.ufscar.br. Lattes autor 1: <http://lattes.cnpq.br/6418472162902640>

² Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, nassim@ufscar.br

peças foram fechados, mudando radicalmente a rotina de muitas pessoas (LATZER; LEITNER; KARNIELI-MILLER, 2021; NEWBUTT et al., 2020). Entre os prejuízos causados por essas mudanças, tornaram-se comuns relatos de danos a saúde mental, como sintomas de estresse pós-traumático, confusão, tédio, frustração, entre outros (NEECE; MCINTYRE; FENNING, 2020).

Com relação a crianças com deficiência, especificamente com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)³, o período de distanciamento social parece ter sido consideravelmente prejudicial, afetando as condições econômicas de suas famílias, com o surgimento concomitante da necessidade de vencer as barreiras educacionais do ensino remoto. Entretanto, ainda não foi possível compreender e dimensionar adequadamente o comprometimento psicológico das crianças com TEA (CANNING; ROBINSON, 2021; CORELL-ALMUZARA; LÓPEZ-BELMONTE; MARÍN-MARÍN; MORENO-GUERRERO, 2021).

Para melhor compreender como as mudanças repentinas e drásticas de rotina podem ter prejudicado as crianças com TEA, é relevante pontuar as características que acompanham essas crianças. De acordo com o DSM-5 (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA [APA], 2014), as crianças com TEA apresentam déficits persistentes nos comportamentos de comunicação e interação social e presença de padrões comportamentais restritos e repetitivos, sendo observados em contextos diversos, com ocorrência atual ou com histórico pregresso. Os déficits estão presentes desde o início da infância, variando em nível de comprometimento, alterando em maior ou menor grau o funcionamento diário da criança (APA, 2014).

É importante destacar que, por se tratar de um espectro, a variabilidade nas formas de apresentação do TEA é diversa, sendo que as características podem ser mais perceptíveis em algumas crianças do que em outras. Enquanto há pessoas com TEA que podem necessitar de apoio muito substancial para se reorganizar com as mudanças de rotinas, outras pessoas com TEA podem necessitar de menos apoio para realizar a mesma reorganização. Isto se relaciona, além do caráter de espectro do transtorno, a questões individuais de cada criança, podendo variar se ela passou por mais intervenções precoces, desenvolvendo maior repertório de comportamentos adaptativos (APA, 2014).

Com base na descrição das características do TEA e no contexto da pandemia da Covid 19 iniciada em 2020, este relato de experiência tem o objetivo de demonstrar uma estratégia de ensino utilizada em contexto de aula particular realizada nos anos de 2020 e 2021.

³ No Brasil, para efeitos de acesso a direitos e serviços, o TEA se configura como deficiência (BRASIL, 2015)

METODOLOGIA

Participante

O participante foi um menino com diagnóstico de TEA e de Transtorno Opositor Desafiador (TOD)⁴ com dez anos de idade, que será denominado pelo nome fictício de José, residente em um condomínio residencial com pai, mãe e irmã mais velha (também com TEA).

José estava matriculado no 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de uma cidade de meio porte no interior do estado de São Paulo. Durante as aulas presenciais, ele recebia atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais. Durante o período de indicação de distanciamento social, as aulas da sala regular passaram a ser de forma remota, acontecendo no mesmo período, com horário reduzido, ou seja, de manhã, com duração de duas a três horas/aula, variando o horário de ocorrência.

Entretanto, José se recusava a acompanhar as aulas remotas, com comportamento de se jogar no chão, chutar qualquer coisa que estivesse próxima dele, agredir fisicamente a irmã e verbalmente a mãe, se esconder entre os móveis, por vezes chorava e gritava. Ocorreram contatos por parte da profissional de educação especial da escola, mas a atitude de José era a mesma.

Local:

As aulas particulares ministradas pela primeira autora ocorreram na mesa da sala de jantar e algumas atividades de recreação aconteceram na sala de visita.

Materiais:

Foram utilizados diversos jogos de quebra-cabeça, mas com formatos e materiais distintos, que serão descritos a seguir:

1. Peças cartonadas (cerca de 15cm x 15cm) formando pares de objeto e profissão, como uma peça com uma lata de tinta e a outra peça com um pintor;
2. Peças de madeira (cerca de 15cm x 15cm) em que quatro peças formavam a imagem do conjunto de instrumentos (por exemplo, instrumentos de sopro);
3. Peças cartonadas (cerca de 5cm x 5cm), em que nove peças formavam a cena da história do livro, como uma cena de um carinho sendo guinchado;

⁴ Comportamento que apresenta um padrão de humor irritável, questionador, por vezes desafiador ou com comportamento vingativo, podendo ser manifestados em atos de teimosia (DSM-5, 2014).

4. Peças cartonadas (cerca de 3cm x 5cm), em que 60 peças formavam a cena de um desenho animado conhecido pelo participante;
5. Peças cartonadas (cerca de 3cm x 5cm), em que 80 peças formavam a cena de uma história infantil conhecida pelo participante;
6. Peças cartonadas (cerca de 3cm x 4cm), em que 100 peças formavam a cena de um super herói conhecido pelo participante;
7. Peças cartonadas (cerca de 3cm x 4cm), em que 150 peças formavam a cena de um desenho animado conhecido pelo participante;
8. Peças cartonadas (cerca de 3cm x 4cm), em que 150 peças formavam um quadro de pintura abstrata.

Também foram utilizadas atividades em folhas que continham tarefas de ligar pontos ou ligar sequência de números que formavam um desenho, pintar o formato exigido (maior, menor, etc), pintar conjuntos iguais e diferentes, entre outras atividades com formatos similares. Para pintar, o participante podia usar lápis de cor, giz de cera ou se escolhesse apenas preencher, ainda poderia utilizar lápis preto de escrita simples.

Desenvolvimento

A mãe de José entrou em contato com a primeira autora por chamada de vídeo via aplicativo. Nesta chamada, ela me contou sobre as duas crianças (José e sua irmã), descrevendo brevemente o temperamento e quais dificuldades ela estava encontrando para manter as atividades escolares em dia. Dessa forma, combinamos dia e horário para o primeiro encontro presencial. Ainda nesta chamada, fui brevemente apresentada a José.

Para o primeiro encontro, que durou cerca de uma hora, não programei nenhum material ou atividade de ensino, pois o objetivo foi me aproximar de José, avaliar informalmente suas preferências, conversar e iniciar a construção do vínculo aluno-professora. José não apresentou nenhuma resistência em conversar comigo, me mostrou seus brinquedos, os livros preferidos, os jogos de videogame e os jogos preferidos no *tablet*.

Neste primeiro contato, identifiquei que ele gostava de histórias de carros, de super heróis e, com relação ao videogame, gostava desses temas representados no formato/estilo de *Minecraft*⁵. Apesar de ele não ter me mostrado muitos quebra-cabeças, perguntei se ele gostava

⁵ Jogo eletrônico que os personagens são em formato de blocos.

e ele disse que sim. Combinei que traria para os próximos encontros jogos que fossem parecidos com os temas de seu interesse.

A escolha por jogos no formato de quebra-cabeça se deu, primeiramente pelo fato do aluno dizer que gostava, e como estratégia de trabalhar a atenção à tarefa, engajamento e tempo de permanência sentado, por entender que esses eram comportamentos essenciais para dar andamento as aulas com bom aproveitamento. Os encontros ocorreram duas vezes por semana, com duração inicial de 30 minutos e planejamento para atingir uma hora de duração.

Desse modo, no encontro seguinte, mostrei os materiais que iríamos trabalhar e informei o tempo de duração, dando as instruções respectivas para cada material e estabelecendo que ao finalizar essas tarefas, ele poderia me mostrar como eram os jogos do videogame. Sorteamos juntos algumas peças do Material 1 (peças cartonadas de 15cm x 15cm) e José encontrou os respectivos pares, atendendo às instruções de sortear e emparelhar o par respectivo, seguindo o modelo realizado por mim. Jogamos esse jogo por cerca de cinco minutos e, na sequência, montamos conjuntos do Material 2 (peças de madeira de 15cm x 15cm), totalizando cerca de 10 minutos de atividade na mesa. Terminadas as atividades combinadas, deixei que ele me mostrasse como se jogavam alguns jogos do videogame, conforme estabelecido desde o início do encontro.

Nos encontros seguintes, o tempo trabalhado e a complexidade dos jogos de quebra-cabeça aumentaram gradativamente. Quando chegava, eu já combinava com ele qual material iríamos utilizar, quais eram as instruções para aquele jogo, quanto tempo e o que faríamos assim que terminássemos as atividades combinadas. Esse tempo programado para o final era o reforço fornecido diante da resposta esperada, que era se manter sentado e realizar as tarefas solicitadas.

No segundo encontro, trabalhei o mesmo material do primeiro encontro, variando combinações, pois o jogo de pares apresentava 20 possibilidades de pares e o conjunto de instrumentos, quatro possibilidades de montagem. Nesse encontro, avançamos no tempo, trabalhando 15 minutos, seguidos de atividade de escolha de José.

No terceiro encontro, coloquei apenas quatro possibilidades de pares e apresentei na sequência o Material 3 (peças cartonadas de 5cm x 5cm). Este material é composto por livros com histórias variadas em material cartonado duro. Quando aberto, na página da esquerda está o texto e na página da direita está o quebra-cabeças da cena. É um conjunto de quatro livros com média de cinco jogos por livro. Para essa atividade, eu lia uma página da história e José lia a página seguinte atendendo minha solicitação. Entre uma leitura e outra, o aluno montava o quebra-cabeça correspondente. Este material foi apresentado em outros momentos ao longo do

processo diante da aprovação e demonstração de interesse de José. Mantivemos os 15 minutos de tempo de trabalho.

No quarto encontro, o tempo programado passou para 40 minutos. Dessa forma, apresentei os livros para que José escolhesse qual queria, montamos dois jogos do livro. Entreguei o jogo de 60 peças na sequência, José montou sem dificuldades, mostrando estratégias efetivas, como separar peças por grupos de cores semelhantes, separar as peças com corte característico de contorno, ou ainda, o formato do encaixe (mais estreito ou mais largo). Quando terminou de montar, realizou atividade em uma folha de unir pontos, seguido do tempo livre programado. Avançamos para 20 minutos.

No quinto encontro, entrega do jogo de 80 peças, seguida de atividades em folha. Avançamos para 25 minutos. No sexto encontro, entrega do jogo de 100 peças e atividades em folha, avançamos para 30 minutos e mantivemos 10 minutos de atividade livre.

No sétimo e oitavo encontros, apresentei os jogos de 150 peças, esperei um momento, deixei José espalhar as peças sobre a mesa e ofereci apoio para montar junto com ele. Muitas vezes, eu apresentava uma peça e solicitava onde deveria ser encaixada. Com isso, treinamos o aceite do meu apoio para desenvolver as tarefas. Utilizamos 40 minutos previstos para as atividades e 10 minutos para atividade livre.

Nos dois encontros seguintes, José podia me dizer com qual jogo ele queria brincar, sabendo que jogaríamos 20 minutos e 20 minutos seriam de atividades em folha. Dessa forma, a cada dois encontros, diminuí o tempo de jogo e aumentou o tempo de atividades em folha (descritas em materiais). Até totalizar cerca de 15 minutos de jogos, 35 minutos de atividades em folha e 10 minutos de atividades livres.

Nesse ponto, foram introduzidas as tarefas escolares em substituição às atividades em folha elaboradas por mim. Todo o processo de adaptação, levou em torno de dois meses (16 encontros). Fiquei até o final do ano de 2021 acompanhando José em suas atividades. Com a volta para o ensino presencial, os encontros foram suspensos, porque ele avançou para o ensino fundamental anos finais, oferecido em escola estadual de período integral.

Durante todo o processo de ensino dos comportamentos esperados para estudo (atenção, permanecer sentado, seguir instruções), a conversa inicial tinha o objetivo de detalhar quais seriam as atividades, como elas deveriam ser realizadas, o tempo de duração e o que faríamos ao terminar. Durante a execução das tarefas propostas, mantive elogios como: “muito bem”, “olha que legal que você encontrou/fez”, “você é rápido”, “você é muito bom”, “isso mesmo”, entre outros, adequados à atividade em realização. Os elogios para José tinham a função de

reforço, pois foi observado que diante da ocorrência de elogios, o aluno foi aumentando o número de respostas esperadas, entre elas o aumento do tempo engajado na tarefa.

Importante destacar que, em alguns períodos ao longo do tempo, renegociamos atividades no computador dentro da temática estudada, revisitamos os jogos do início, sem interferir no desempenho das tarefas escolares propostas. Ainda, o tempo combinado era visível e claro a José, pois havia relógios digitais e analógicos próximos e conversávamos sobre o tempo, já usando dessas conversas para ensinar horas no relógio analógico e controle de tempo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O procedimento de ensino apresentado neste relato de experiência foi pensado a partir dos princípios da ciência da Análise do Comportamento, se valendo dos estudos de B. F. Skinner, dos quais serão brevemente descritos os pontos utilizados. A obra base para esta descrição teórica foi Skinner (1972).

Para este teórico, o processo de ensino se dá por meio do arranjo de contingências de reforçamento, com a função de facilitar a aprendizagem. Tudo o que é ensinado em algum momento foi aprendido primeiramente vivenciando a experiência, mas graças à educação, não é necessário que os seres humanos continuem aprendendo desta forma.

Portanto, o papel do professor é fundamental no momento de organizar as contingências de reforçamento, buscando manter a frequência de respostas esperadas. Ou seja, utilizando um exemplo diário, não se usa uma mesma chave que não abre a porta, a resposta esperada é que a chave funcione e o reforço (consequência) é abrir da porta. Dessa forma, esta chave que é adequada continuará a ser utilizada. Elogios, que podem, em alguns casos, ser considerados reforçadores sociais, podem funcionar como o abrir a porta para muitos alunos, então eles continuarão efetuando suas tarefas se receberem elogio (reconhecimento) do professor.

Nesta obra, Skinner (1972) utiliza o exemplo do ensino de matemática para exemplificar a potencialidade das aproximações sucessivas, que consiste em dividir tarefas grandes em pequenos passos, sempre programando consequências reforçadoras para cada passo concluído pelo aluno. Segundo ele, quanto menores forem os passos, maior será a frequência de consequências reforçadoras, diminuindo a possibilidade de ocorrência de erros ou de comportamentos inadequados ou de fuga para a situação de ensino.

Portanto, pensar em procedimentos de ensino é pensar em arranjos adequados a demanda de cada aluno e do objetivo maior que se deseja atingir. Com clareza de quais consequências são reforçadoras para o aluno, de como dividir as tarefas de forma que seja

possível a execução com redução de erros, o que deve aumentar a possibilidade de ocorrência do ensino do conteúdo planejado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por escolha da família, em acordo com a escola, não foi planejada a adaptação do aluno ao tempo de exposição às aulas remotas. Com o trabalho desenvolvido, José aprendeu comportamentos essenciais para o desenvolvimento das atividades escolares. Dentre estes, podem ser citados o respeito aos combinados que sempre eram feitos no início de cada aula, como permanecer sentado, pedir ajuda quando não sabia, ouvir explicações e orientações para realizar tarefas, foco na atividade e compreensão da divisão do tempo (tempo de jogar, de estudar, de conversar, de brincar, etc)

Retomando o processo desde o início, pensar em estratégias de aproximação com respeito, demonstrando interesse pelos interesses do aluno, parece ter produzido um efeito positivo. Considerando que José, além de TEA, também apresenta TOD, a chance de crises nervosas eram uma possibilidade (APA, 2014). Compreender quais fatores podem ser gatilhos e evitá-los sempre que possível deve ser um dos objetivos nos momentos de aproximação.

José ficava nervoso se a irmã ficasse muito perto, quando não sabia exatamente o que era esperado que fizesse ou ainda quando não tinha a dimensão do tempo utilizado. A introdução do uso dos relógios para controle do tempo, sendo ainda uma estratégia de novo aprendizado, auxiliou na diminuição da ansiedade diante do desconhecimento do tempo de duração. Da mesma forma, a utilização de instruções claras sobre as atividades e o que era esperado que fizesse, bem como os elogios (reforço social) no decorrer das tarefas, também contribuíram para a diminuição da instabilidade relatada pela família.

A escolha dos jogos e temas das atividades iniciais, a partir das preferências de José, também favoreceram o engajamento na atividade, bem como o respeito ao tempo de atividades livres de sua escolha combinadas previamente. Esses momentos fortaleceram o vínculo aluno-professora, estabelecendo confiança diante do cumprimento dos combinados e promovendo um espaço de diálogo no qual o aluno poderia não saber e perguntar, sem o sentimento de fracasso. Muitos alunos, quando em anos finais do ensino fundamental, apresentam um receio de demonstrar que não sabem, diante de consequências aversivas recebidas ao longo da trajetória acadêmica, como xingamentos de colegas, desmotivação docente ou mesmo repreensão parental.

As considerações acima não são sinônimos de manter as atividades apenas na área de preferência do aluno, tão pouco de não corrigir eventuais erros. Ao contrário, deve se programar a saída gradual dos temas de interesse para temas que estão presentes no currículo, uma vez que o objetivo é o desenvolvimento do aluno (SKINNER, 1972). Quanto aos erros, é necessária a desconstrução de seu conceito, demonstrando que faz parte de todo processo de aprendizagem a ocorrência do erro.

Entretanto, com alunos que, porventura, possam estar com baixa confiança em seu potencial, talvez seja necessário iniciar com atividades que ele saiba, garantindo que ele irá acertar (SKINNER, 1972) e, portanto, receber reforçadores. Além disso, sempre demonstrar e valorizar cada acerto e avanço, por menor que seja aos olhos de um adulto. Essas estratégias podem resgatar a autoconfianças do aluno, que por vezes não demonstra nem mesmo o que sabe diante do medo do erro e suas respectivas consequências.

No caso de José, todas essas estratégias em conjunto favoreceram o avanço do aluno. Os encontros foram planejados para iniciarem das potencialidades e domínio do aluno, ou seja, por um jogo que ele se interessasse, que gostasse e conseguisse montar, e que finalizasse a tarefa dentro de um tempo tolerável. Dessa forma o ensino foi planejado por aproximações sucessivas, dividindo o objetivo final em partes menores, garantindo que José conseguiria executar com sucesso (SKINNER, 1972). Assim como já mencionado, o planejamento inicia dentro do domínio do aluno, mas deve ser planejada a saída gradual e avanço para novos desafios.

De maneira geral, a escolha do aumento de tempo e de nível de complexidade não exigiram retrocessos, no entanto, poderia acontecer de José necessitar de mais tempo em cada etapa ou inversamente, se entediar. Por isso, a avaliação constante do procedimento é fundamental para saber se está ou não adequado. Normalmente, diante de um planejamento inadequado, comportamento disruptivos podem emergir, inviabilizando o momento de ensino.

Ao contrário, José, que foi apresentado como um menino com muitos comportamentos inadequados e poucos comportamentos necessários para o desempenho acadêmico, respondeu bem ao procedimento planejado, apresentando resultado dentro do esperado para alunos de quinto ano (seu ano de estudo em 2021), que é realizar as tarefas dentro da complexidade e independência exigidas pelas atividades enviadas pela escola.

Pode se dizer que José era rápido na realização das atividades após adquirir os comportamentos ensinados, considerando que em dois encontros semanais de uma hora cada, com 50 minutos de atividade, ele concluía toda a atividade proposta pela professora da escola regular para uma semana. Essas tarefas eram encaminhadas pela escola para a família em forma de roteiros com as páginas dos livros e instruções adicionais quando necessário. Mesmo nessa

etapa, os dez minutos finais de atividades livres escolhidas pelo aluno foram mantidos por se observar sua função de reforçador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o contexto, José um menino de 10 anos de idade com TEA e TOD, em período de distanciamento social, privado das convivências sociais as quais era acostumado e exposto a um ensino remoto do qual não estava se beneficiando. Não tinha o comportamento de permanecer sentado para estudar por mais de 10 minutos, entretanto tinha diversos interesses que poderiam e foram utilizados no procedimento de ensino.

Conclui-se que utilizar estratégias de aproximações sucessivas com consequências reforçadoras, e evitando a ocorrência de erros e comportamentos inadequados (SKINNER, 1972), foi essencial para atingir o objetivo principal de ensino, que era José permanecer sentado e engajado nas atividades escolares, de maneira a concluir as tarefas enviadas pela professora do ensino regular e demonstrar o aproveitamento, ou seja, o aprendizado desses conteúdos.

É importante destacar que para José, o uso de jogos de seu interesse foi uma estratégia efetiva, entretanto para outros alunos, existe a necessidade de compreender quais são os seus interesses. Ainda, compreender o que compõe o comportamento final esperado e como trabalhar em pequenos passos para atingí-lo. No caso de José, era o tempo de engajamento e foco, de outros alunos pode ser atenção, escrita, timidez de fala, entre tantas outras demandas.

Enfim, este estudo apresenta as limitações de um relato de experiência, com ambiente com variáveis intervenientes nem sempre controladas com sucesso. Portanto, indica-se para futuros estudos, a investigação criteriosa da utilização dos procedimentos de aproximações sucessivas com alunos com TEA no ensino de comportamentos de estudante.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

CANNING, N., & ROBINSON, B. Blurring boundaries: the invasion of home as a safe space for families and children with SEND during COVID-19 lockdown in England. **European Journal of Special Needs Education**, 36(1), 65-79. 2021.



CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CORELL-ALMUZARA, A., LÓPEZ-BELMONTE, J., MARÍN-MARÍN, J. A., & MORENO-GUERRERO, A. J. COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. **Sustainability**, 13(10), 5452. 2021.

JALALI, Maryam et al. COVID-19 and disabled people: perspectives from Iran. **Disability & Society**, v. 35, n. 5, p. 844-847, 2020.

JONDANI, Javad Abbasi. Strategies for Addressing the Special Needs of People with Visual Impairments During the COVID-19 Pandemic. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, p. 0145482X211014334, 2021.

LATZER, I. T., LEITNER, Y., & KARNIELI-MILLER, O. Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. **Autism**, 25 (4), 1047-1059. 2021.

NEECE, C., MCINTYRE, L. L., & FENNING, R. Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, 64(10), 739-749. 2020.

NEWBUTT, N., SCHMIDT, M. M., RIVA, G., & SCHMIDT, C. The possibility and importance of immersive technologies during COVID-19 for autistic people. **Journal of Enabling Technologies**, 14 (3), 187-199. 2020.

Paulo, Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, B. F. 1904- **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. São