



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMÍLIA JORGE CONSTANTINO

**O USO PEDAGÓGICO DAS MÍDIAS DE IMAGENS VISUAIS PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lucia Helena Pralon de Souza

RIO DE JANEIRO

2021

EMÍLIA JORGE CONSTANTINO

**O USO PEDAGÓGICO DAS MÍDIAS DE IMAGENS VISUAIS PARA ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lucia Helena Pralon de Souza

RIO DE JANEIRO

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Emília Jerge Constantino

**"O USO PEDAGÓGICO DAS MÍDIAS DE IMAGENS VISUAIS PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 16 / 07 / 2021

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 15/03/2018 e a Ordem de Serviço PROPGPE nº 3 de 03/05/2020, esta ata vai somente por meio assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof.ª Dr.ª Lucia Helena Pralon de Souza
(orientadora)

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Prado de Oliveira
(avaliadora interna)

Prof.ª Dr.ª Leda Glibério Mendonça
(avaliadora externa)

Prof.ª Dr.ª Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
(avaliadora externa)

Digitalizada com CamScanner

RIO DE JANEIRO

2021

AGRADECIMENTOS

“Até aqui nos ajudou o Senhor” I Samuel 7:12b

Diante de um ano tão difícil e triste, em meio a pandemia da COVID-19 (2020/2021) que assolou o mundo, chegar até aqui não foi tarefa fácil. Muitas incertezas, sofrimento pelas perdas e, principalmente, dúvidas. Como concluir o mestrado se o foco não era mais o mesmo? Como continuar a pesquisa e não me envolver com as circunstâncias ao meu redor, sem empatia? Impossível. Por isso, toda Honra e toda Glória sejam dadas a Deus, que até aqui esteve comigo me dando saúde, forças e por não ter me deixado desistir. Obrigada Senhor!

Agradeço imensamente a minha família, sem eles eu não teria realizado nem o processo seletivo para ingresso na pós-graduação. Em especial, ao meu irmão Evanildo Constantino e cunhada Elaine Pereira por todas as vezes que ficaram com meu filho para eu ir à universidade, participar dos eventos e concluir esta etapa acadêmica. Gratidão família pelo apoio de sempre!

A esta instituição tão admirada por mim, agradeço pelos conhecimentos que ali construí. Agradeço aos professores pela paciência e compromisso com a Educação, assim como toda a equipe pedagógica da instituição.

Em especial, agradeço à minha orientadora Dra. Lúcia Helena Pralon Souza, pela atenção, auxílio nos momentos que precisei, pelo tempo dedicado às minhas dúvidas e pela amizade. Agradeço a Deus por ter conhecido a senhora, pessoa tão querida e especial. Muito Obrigada!

Estendo essa gratidão às professoras Dra. Ana Cristina, Dra. Stella Maria Peixoto e a Dra. Lêda Glicério que graciosamente, participaram desta banca de defesa e fizeram a diferença para a conclusão dessa dissertação com êxito. Em especial, para minha eterna orientadora Lêda Glicério, que acreditou no meu potencial e me deu asas para chegar aqui no mestrado. Meu obrigada a todas vocês!!

Agradeço aos amigos da turma Mestrado – 2019. Nossa relação de amizade e companheirismo fez a diferença nos momentos de desânimo. Sem vocês a caminhada seria mais difícil com certeza. O sucesso de hoje, eu divido com todos, mas em especial a querida Vanessa Paim, amiga que levarei para vida. Gratidão pelos conselhos, orientações no decorrer da pesquisa, conversas para relaxar a mente, e principalmente, pelos momentos de alegria e diversão que tínhamos em nossas idas e

vindas da universidade (caronas que jamais esquecerei). Te amo linda! Também agradeço à Paola, minha amiga de grupo de pesquisa. Obrigada pelos bons momentos juntas e pelas trocas de conhecimento. Aprendi muito com sua experiência. Muitas bênçãos do Senhor sobre sua vida! Sucesso!

Não posso esquecer um agradecimento especial, ao querido amigo Gabriel Guimaraes (*In Memoriam*) que faleceu tão jovem e cheio de sonhos com o doutorado da FIOCRUZ. Com ele conheci os macetes do mestrado, os caminhos mais fáceis de chegar a UNIRIO, a companhia no retorno a noite depois do grupo de pesquisa... Enfim, um amigo inesquecível que a turma de 2018 me deu. Obrigada por tudo Gabriel, saudades eternas!

Concluo meus agradecimentos a uma pessoa que continua sendo inspiração para temática dos meus estudos, a razão por eu querer continuar pesquisando e de alguma forma conscientizar e dar visibilidade ao deficiente com Transtorno do Espectro Autista – TEA, meu filho Álef da Mata. Agradeço por você existir e me ensinar a cada dia a ser um ser humano melhor. Meu amor e gratidão eterna!

"Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender".

(Marion Welchmann)

RESUMO

Com o aumento crescente do número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, este trabalho de abordagem qualitativa descritiva, desenvolvida no formato de um estudo de caso, discutiu o potencial do uso das mídias de imagens visuais como estratégia pedagógica para inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Utilizamos como metodologia para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi realizada de forma *online*, devido ao agravamento da pandemia mundial da COVID-19 (2020-2021) e do isolamento social, com seis professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE do município de Mesquita no Rio de Janeiro. A escolha por professores do AEE e não de professores de turmas do ensino regular ocorreu por entendermos que esses profissionais tenham formação continuada sobre Educação Especial ou Inclusão, de acordo com a Lei, e por conviverem mais próximo com esse aluno e sua singularidade. As entrevistas foram examinadas e consideradas por meio de análise de conteúdo, cuja técnica desenvolvida para essa observação foi a análise de relações (MINAYO, 2000). Sendo assim, a pesquisa nos revelou que as mídias de imagens visuais são importantes para auxiliar o ensino-aprendizagem de alunos com TEA nas turmas do AEE e possui,

conforme relato das professoras, um potencial não apenas para o desenvolvimento pedagógico, mas para o desenvolvimento psicossocial. Também foi observado que as professoras da pesquisa relataram ser muito escasso o recurso tecnológico para o desenvolvimento pedagógico com as mídias e que muitas vezes elas se utilizam do material de uso pessoal para as atividades com seus alunos. Assim, consideramos que a pesquisa permitiu uma maior visibilidade para o uso de estratégias diferenciadas que possam auxiliar o ensino-aprendizagem dos alunos com TEA partindo do lúdico e de uma realidade mais próxima da individualidade de cada um.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Autismo, Imagens, Mídia-Educação.

ABSTRACT

With the increasing number of enrollments of students with disabilities in the regular education network, this work, with a descriptive qualitative approach developed in the format of a case study, discussed the potential of using visual media as a pedagogical strategy for the inclusion of students with the Autistic Spectrum Disorder – ASD. As a methodology for data collection, we used a semi-structured interview that was conducted online due to the worsening of the COVID-19 global pandemic (2020-2021) and social isolation, with six teachers from the Specialized Educational Service - AEE in the city of Mesquita, in Rio de Janeiro. The choice of teachers from the AEE and not teachers from regular education classes occurred because we understand that these professionals have continued training in Special Education or Inclusion, according to the Law, and also because they work closer with their students' realities. The interviews were examined and considered through the content analysis methodology, which technique developed for this observation was the analysis of relationships (MINAYO, 2000). Thus, the research revealed that visual image media are important to assist the teaching-learning of students with ASD in the AEE classes and, according to the teachers' reports, has a potential not only for pedagogical development, but also for psychosocial development. It was equally observed that all the teachers in the research reported that the technological resource for pedagogical development with the media is very scarce and that they often use their own materials to carry out activities with their students. Thus, we consider that the research allowed greater visibility for the use of differentiated strategies

that can help the teaching-learning of students with ASD starting from the playful and from a reality closer to the individuality of each one of them.

Keywords: Inclusive Education, Autism, Images, Media-Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
1- REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1.1- Um breve histórico das Políticas Públicas de Inclusão.....	18
1.2- O papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	27
1.3- A caracterização do Transtorno do Espectro Autista – TEA.....	31
2- A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	37
2.1- Inclusão como ato de humanização.....	37
2.2- O atual quadro da Educação Inclusiva frente ao governo Bolsonaro.....	41
3- A MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA	48
3.1- O que significa Mídia-Educação?.....	48

3.2-	O uso das Mídias de Imagens Visuais como estratégia pedagógica para alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	53
4-	PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
4.1-	Tipo de Pesquisa e Delimitação do Estudo.....	57
4.2-	A rede de Educação do Município de Mesquita e a inclusão dos alunos com deficiência.....	60
5-	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
5.1-	Caracterização dos Sujeitos.....	63
5.2-	Identificação do Uso de Mídias de Imagens Visuais nas salas do AEE.....	65
5.3-	Possibilidades e Limites ao uso de Mídias de Imagens Visuais com alunos do AEE.....	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	86
	ANEXOS.....	94
	LISTA DE QUADROS	

Quadro 1: Levantamento realizado no Censo Escolar – INEP sobre o número de matrículas da Educação Especial do Município de Mesquita.

Quadro 2: Caracterização dos professores entrevistados.

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista Semiestruturada

Anexo 2: Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de Mesquita.

Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar minha vida acadêmica cursando Letras (Português/Literatura) na Universidade Gama Filho (2000) já tinha a consciência que gostaria de trabalhar com a Educação. Vindo de uma família de muitos professores, inclusive minha mãe que me alfabetizou, não tive como fugir desse legado rico e letrado que é o de viver a Educação. Sempre envolvida com livros, desde as gramáticas até aos romances e gibis (atuais HQs) nunca pensei em me afastar da área, porém sem imaginar a possibilidade de um dia chegar a cursar o mestrado ou doutorado. O universo acadêmico não fazia parte da nossa realidade, concluir a graduação já era um sucesso, a carreira poderia ser encerrada aí. Estar numa universidade pública hoje simboliza romper com um capital cultural de pobre, negra, moradora da Baixada Fluminense e principalmente de uma baixa autoestima, consequência dessa realidade social, que me impossibilitava de sonhar estar no mestrado.

Após alguns anos em sala de aula, adquirindo experiências necessárias no ambiente escolar, mas sem a pretensão de prosseguir na carreira acadêmica, precisei me afastar da docência por uma questão pessoal e exclusiva de ser mãe de uma criança autista. Alguns anos depois, decidida a romper com a barreira da baixa autoestima, retornei à vida acadêmica e fui aprovada no Curso de Especialização (*Lato Sensu*) pelo IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Mesquita, município de minha residência.

O período de dois anos em que estive envolvida com esta especialização me fez redescobrir a educação de uma maneira nova. Estar numa instituição pública, e na minha cidade, era um sonho. Era como se o céu estivesse na terra. Mas até onde eu poderia chegar? Essa nova experiência com a educação me fez entender que eu posso chegar aonde eu quiser. Então esse era o meu momento e a minha oportunidade de transformação pessoal. E através do esforço e dedicação, e principalmente com a permissão de Deus, eu concluí a especialização e cheguei até aqui.

A partir das experiências e descobertas na especialização, a cada dia me senti mais motivada a dar continuidade aos estudos, pesquisas e prosseguir em minha carreira acadêmica. O fato de ser mãe de uma criança diagnosticada com

Transtorno do Espectro Autista – TEA me despertou para o campo da Educação Inclusiva e desde então intensifiquei as leituras ao tema. Desta forma, meu primeiro contato com pesquisa em Educação Inclusiva foi na especialização, sob o tema “Desafios da Educação Científica para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão”, cuja questão principal foi sobre o que tem sido proposto como pesquisa em Educação Científica para as pessoas com deficiência, em especial a pessoa com o TEA. No mesmo ano de conclusão, tentei o processo seletivo para o mestrado em Educação da UNIRIO e fui aprovada para minha surpresa, porém realizada com mais uma vitória.

A motivação da pesquisa, inicialmente particular e pessoal que nos aproxima de uma temática, pode ganhar novos contornos à medida que nos apropriamos mais do campo. Nesse contexto, ao aprofundar as leituras desde o curso de especialização foram surgindo novas questões como: o que as escolas têm realizado para efetivar de fato a inclusão do aluno com TEA matriculado em turmas regulares de ensino, já que é um direito garantido pela Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) para qualquer criança com algum tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades? Será que a pessoa com deficiência está incluída ou integrada no ensino regular? Como é realizada a avaliação desse aluno? Existe alguma estratégia específica para o ensino-aprendizagem de um aluno com TEA?

Percebendo o mestrado em Educação como um excelente caminho para dar continuidade a minha trajetória acadêmica, agora busco ampliar a discussão sobre a Educação Inclusiva incorporando a ela reflexões sobre a importância do uso das mídias de imagens visuais como estratégia pedagógica para o ensino do aluno com TEA no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

INTRODUÇÃO

O crescimento do interesse da sociedade contemporânea em relação ao uso das mídias de imagens visuais tem aumentado a cada dia. Discutir as possibilidades que essas mídias podem oferecer para educação de estudantes com deficiência despertou nosso interesse para o presente estudo.

Diante da grande diversidade de artefatos tecnológicos presentes no nosso dia a dia precisamos refletir: como a Educação tem enfrentado a difícil missão de competir diariamente com esses artefatos? Frente a esse cenário, despertar o interesse do aluno para os conteúdos formais do ensino não deve estar sendo uma tarefa fácil. Logo, é fundamental que a escola possa evoluir em suas práticas educativas e incorporar o potencial pedagógico das mídias de imagens visuais nesse processo. Não podemos desconsiderar que, de modo geral, nas redes públicas de ensino não existe um suporte financeiro suficiente para os insumos básicos tecnológicos necessários. Porém, entendemos que buscar estratégias alternativas através das mídias mais acessíveis pode significar o importante primeiro passo.

Ao ponderar sobre o uso das mídias visuais como potencial ferramenta pedagógica, nos alinhamos com o pensamento da pesquisadora Mônica Fantin, que aponta para uma abordagem da Mídia-Educação numa concepção que seja “crítica, instrumental, produtiva e que integre diversos meios e tecnologias nesse fazer educativo” (FANTIN, 2007, p. 1). Pensando nesses diversos meios e tecnologias indicadas pela pesquisadora como importantes no fazer educativo, é que atentamos para a atual sociedade midiática sem desprezar o uso das mídias a favor do conhecimento. A Educação precisa ir além da leitura e escrita e se utilizar das diferentes linguagens presentes no atual cenário social, que é multimodal, em especial da linguagem visual.

Segundo Dondis (2003, p. 7) “a experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana”. O que nos leva a considerar o possível uso das mídias de imagens visuais num processo de agregar não apenas conhecimento pedagógico, mas também sociocultural e crítico baseado nas diferentes experiências que elas podem oferecer. Refletindo sobre esse potencial da Mídia-Educação na escola, é nosso interesse particularizar esse processo para o ensino-aprendizagem de alunos com o

Transtorno do Espectro Autista – TEA. Doravante, usaremos a sigla TEA para nos referirmos ao transtorno no decorrer da pesquisa. Da mesma forma, ressaltamos que as leis e algumas citações utilizarão a nomenclatura em vigor da época, porém o trabalho seguirá com a nomenclatura atual, principalmente, quando falarmos a respeito do deficiente que será utilizado a nomenclatura vigente “Pessoa (aluno, estudante) com deficiência”. Nesse sentido, precisamos conhecer um pouco mais sobre o transtorno. O TEA ou Autismo pode ser conceituado como

[...] um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação (MELLO, 2007, p. 16).

Diante de diferentes tipos de deficiência, muitas já conhecidas de todos, o autismo também tem ganhado destaque na sociedade por meio das mídias como internet, novelas, filmes, minisséries como *The Good Doctor – O Bom Doutor* (FRIEDMAN, HIGHMORE, MORAN et. al, 2017) e principalmente pelo aumento no número de movimentos sociais em prol desta condição. Um desses movimentos é a caminhada em homenagem ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, organizada pela Fundação Mundo Azul, que é comemorada no dia 2 de abril e acontece em alguns estados brasileiros como Rio de Janeiro e São Paulo. A Fundação Mundo Azul é uma instituição que tem como objetivos divulgar o autismo no Brasil, defender os direitos da pessoa com deficiência e dar apoio integral aos familiares. Denise Fonseca Aragão, relações públicas e uma das fundadoras desta instituição, em reportagem concedida ao Portal de Notícias R7¹ do Rio de Janeiro, disse que "Embora não seja um transtorno raro, a população ainda não o conhece. E a pessoa com autismo não tem características físicas, então pode passar despercebido". Por

¹ R7 – Rádio e Televisão Record S.A. 2009-2021. Disponível em: < <https://noticias.r7.com/riode-janeiro/caminhada-alerta-para-conscientizacao-do-autismo-no-rio-08042018> > Acesso em: 20 Ago 2018

essa razão, dar visibilidade a pessoa com autismo se torna a cada dia uma tarefa necessária.

Estima-se que no Brasil exista dois milhões de autistas, porém não há uma estatística oficial. Segundo dados do Censo Escolar¹, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos com o TEA que estão matriculados em classes regulares no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam nas mesmas salas que pessoas sem deficiência. Esse número subiu para 105.842 alunos em 2018. Assim, consideramos que a inclusão é uma realidade crescente no contexto educacional, porém continua sendo um desafio para professores de turmas regulares que, por vezes não receberam a capacitação específica para um tipo de deficiência, ou nem tiveram uma formação geral para a Educação Inclusiva. Neste contexto, a inclusão para o autista parece ser mais difícil, pois as dificuldades associadas à linguagem, interação social e sociomotoras acabam fazendo com que a inclusão deste aluno no ensino regular seja um desafio a ser conquistado.

Portanto, insistir em falar sobre Educação Inclusiva é insistir na aplicação do direito a todos, independente da deficiência, raça, gênero e religião, trata-se de questões democráticas cujo objetivo final precisa ser uma sociedade que respeite a diversidade e seja mais humana. Segundo Schwarcz (2019, p. 133) “A Educação nunca foi um direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada concentração de renda”. A conquista pelo direito ao acesso a Educação da pessoa com deficiência não foi um processo fácil, é um processo inconclusivo que precisa resistir aos ataques de toda e qualquer forma de desrespeito.

Logo, consideramos que essa pesquisa poderá contribuir com uma maior visibilidade para a importância da Educação Inclusiva como um processo em evolução, que deve ser visto como um direito de fato para a pessoa com deficiência através de políticas públicas mais efetivas e de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade da pessoa com TEA. A conscientização sobre a

¹ INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br> > Acesso em: 21 Dez 2018

inclusão implica num possível avanço de modernidade e reestruturação da maioria das escolas atuais que poderiam criar metodologias alternativas de ensino que visem o aproveitamento de todos. De acordo com Mantoan (2015, p. 58) “podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas e preceitos, novas ferramentas e tecnologias educacionais” o que nos leva a pensar no uso de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que possa incluir a todos, não apenas pessoas com deficiência, mas os alunos evadidos e tantos outros. Corroborando essa visão,

Rodrigues (2003, p. 87) afirma que “a Educação Inclusiva precisa ter uma abordagem mais dinâmica e não tradicional, dando uma atenção especial à igualdade, diversidade e com respeito às diferenças e as necessidades individuais de cada um”.

Em pesquisa anterior (Constantino, 2018) verificamos que são raros estudos voltados para a pessoa com TEA e, especificamente, que abordem estratégias alternativas de ensino como apontam os estudos de Oliveira e Paula (2012) e Cabral e Marin (2017). Assim, consideramos que a mídiameducação, através do audiovisual e da participação na cultura da sociedade, pode contribuir como uma estratégia diferenciada de ensino através de um processo mais lúdico e próximo da realidade desta pessoa com deficiência. Para Mônica Fantin (2007, p. 2)

As mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar de estas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas.

Assim sendo, nossa questão de pesquisa se expressa da seguinte forma: em que medida as escolas utilizam as diferentes mídias visuais como estratégia pedagógica diferenciada para alunos com TEA nas salas do Atendimento Educacional Especializado - AEE?

Partindo do entendimento da Educação como um direito garantido por lei e que veio assegurar a cidadania de todos é que buscamos como objetivo geral da pesquisa: discutir o potencial do uso das mídias visuais como estratégia

pedagógica de inclusão dos alunos autistas na rede pública de ensino do município de Mesquita no Rio de Janeiro.

E para dar conta de tal demanda formulamos alguns objetivos específicos para o desenvolvimento da pesquisa que são:

- Analisar a organização da rede pública de ensino do município de Mesquita para o Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- Identificar o uso dos recursos midiáticos de imagens visuais a partir das narrativas de professores atuantes nas salas de AEE;
- Discutir as possibilidades e limites do uso pedagógico das mídias de imagem, diante das dificuldades enfrentadas no trabalho docente com alunos autistas.

Desta forma, esta dissertação está organizada em cinco capítulos conforme passamos a descrever.

O primeiro capítulo fará uma reflexão teórica sobre o processo histórico da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva baseado nas leis e nos decretos através das conquistas dos direitos da pessoa com deficiência. Abordaremos os conceitos do TEA, bem como a escolarização desse aluno no ensino regular e dos serviços prestados no AEE.

No segundo capítulo verificaremos a importância da Inclusão como um ato de humanização, no qual a pessoa com deficiência precisa se sentir participante e valorizada no seu processo de escolarização como qualquer outro aluno. Buscaremos, ainda, refletir sobre a escola como um importante espaço de desenvolvimento social.

Já no terceiro capítulo será discutida a definição de Mídia-Educação e o possível potencial do seu uso como estratégia pedagógica de ensino para alunos com TEA.

Dando sequência, no quarto capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, apesar das difíceis circunstâncias relacionadas à pandemia mundial de Covid-19 (2020-2021).

O quinto capítulo foi destinado à descrição dos resultados da pesquisa juntamente com os procedimentos analíticos incorporados. Aqui apresentaremos nossas reflexões sobre o que foi encontrado em diálogo com o referencial teórico apresentado nos primeiros capítulos.

Assim, encerramos com nossas considerações finais, onde refletimos sobre o trabalho realizado e vislumbramos novos caminhos que podem dar continuidade a esse estudo.

1- REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva tem sido um tema frequente na agenda das políticas públicas nas últimas décadas através das leis oficiais que garantem a inclusão das pessoas com deficiência e, além disso, há algum tempo é tema de debates acadêmicos e até comentado nas mídias visuais, como em novelas, séries, telejornais, entre outros programas. Ou seja, tem ficado cada vez mais evidente que incluir um aluno com deficiência ao ensino regular é uma atitude cidadã. E ao verificarmos o significado da palavra cidadania² encontramos: “Condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política” (CIDADANIA, 2020). Contudo, estes direitos civis, políticos e sociais nem sempre foram realidade para a pessoa com deficiência no nosso país, como veremos nesse breve processo histórico da Educação Especial no contexto educacional brasileiro.

1.1- Um breve histórico sobre as Políticas Públicas de Inclusão

A partir da Constituição Federal de 1988 a história da pessoa com deficiência começa a ter uma maior visibilidade e inicia-se, então, uma abertura positiva em favor deles através de uma educação que atingisse a todos, independente de alguma condição específica, e visava seu acesso ao ensino regular. Em seu artigo 206, verificamos que o ensino terá como princípio a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), princípio este que considero essencial para o desenvolvimento de uma educação que atinja a todos. Desta forma, “a inclusão do deficiente na sociedade, seja no ensino regular, no trabalho, no lazer, enfim, possui como objetivo a promoção de um cidadão com direitos e deveres igualmente aos demais indivíduos” (FERNANDES *et. al.*, 2005, p. 114).

Essa lei torna-se um passo importante no Brasil por considerar que a pessoa com deficiência tem direitos, como qualquer cidadão, e pode estudar em

² DICIO - Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cidadania/>>
Acesso em: 07 Abr 2020

turmas regulares, porém com estrutura adequada e especializada para sua formação educacional com êxito. Assim, o artigo 208 inciso III nos diz que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Segundo Blanco e Glat (2009, p. 15), antes do atual sistema inclusivo,

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação.

Em nível mundial, a Declaração de Salamanca (Espanha), assinada em 1994, tornou-se um marco referencial importante em relação à inclusão das pessoas com deficiência por recomendar que esses alunos estudem em escola dentro do sistema regular de ensino. Nesta declaração foi estabelecido que as pessoas com deficiência recebessem atendimento de modo que pudessem interagir com os outros estudantes, independente do seu estado biopsicossocial, cultural e econômico, a partir de um currículo que atenda às particularidades de todos respeitando, assim, as diferenças. Diversos países, inclusive o Brasil, “concordaram e são assinantes desta declaração assumindo um compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a esta proposta” (ANTUNES, 2016, p. 55). Segundo a Declaração:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 1).

Um segundo e importante documento oficial no Brasil que garante a educação para todos através de políticas públicas, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) da qual destacamos o artigo 58 da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996 - atualizado pela Lei 12.796/2013).

Essas transformações ocorreram de forma significativa oficializando os termos da inclusão e de um apoio especializado a essas pessoas e contribuindo para uma nova visão de educação, mais aberta ao novo, ao diferente. Porém, essas leis nem sempre foram bem explicitadas e definidas, causando dúvidas e sendo utilizadas algumas vezes para respaldar atitudes de discriminação e exclusão como nos diz Mantoan (2015, p. 37)

Historicamente, as escolas e classes especiais foram constituídas por alunos que alegadamente não estariam aptos a acompanhar seus colegas de turma: indisciplinados, pobres, negros e outros. Esse mecanismo, ancorado em laudos médicos e queixas escolares recorrentes, promoveu uma verdadeira eugenia, retirando das classes comuns aqueles que poderiam ameaçar o modelo de excelência.

A autora nos permite refletir que não adiantam leis e políticas públicas em favor da pessoa com deficiência se o sistema educacional permanecer construindo o padrão de que todos os alunos são iguais, sem aceitar o aluno com suas diferenças e potencialidades. Sendo assim, inserir a pessoa com deficiência em turmas regulares a partir da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não garantiu de fato o respeito esperado para essas pessoas. Segundo Barroso (2003, p. 31)

A escola massificou-se sem democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007, foi um importante

marco político e pedagógico para a educação do país e que serviu para reorientar de fato o sistema de ensino por meio da inclusão e um desligamento com a Educação Especial definindo que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 21).

Esta nova definição trazida pela legislação conduziu esclarecimentos sobre a educação especial que no momento presente serviria para organizar e orientar as redes de apoio que seriam criadas, auxiliar na formação continuada dos professores, na identificação dos recursos necessários para a manutenção das redes, realização de práticas colaborativas, assim como elaborar os recursos pedagógicos e de materiais adaptados às necessidades de cada aluno. Sendo assim, consideramos que há uma maior participação da Educação Especial nesta nova perspectiva inclusiva de forma a contribuir com diferentes apoios efetivos ao ensino regular encontrando-se de alguma forma “em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas” [...]” (BLANCO; GLAT, 2009, p. 17). Esta ressignificação pode ser aplicada ao que chamamos atualmente de Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, que são também chamadas de salas de recurso. Logo, consideramos que a nova competência da Educação Especial, não mais como um modelo de ensino à parte do contexto educacional, que mais segregava, passa então a ter a função de servir de apoio e suporte necessário para as escolas atenderem a diversidade dos alunos inclusos na rede regular. Vale ressaltar que para concretização dessa nova política foi necessário um novo planejamento estrutural que atendesse as atuais demandas de recursos nesse processo inclusivo das redes públicas de ensino.

Conforme Mantoan (2015, p. 45) “Esse investimento na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola comum tonifica o processo de transição do velho para o novo paradigma”. Ainda, as autoras Blanco e Glat

(2009), Redig (2010) e Mantoan (2015) concordam ao dizer que apesar dos avanços na adoção de medidas para a garantia das leis inclusivas ao sistema educacional, ainda assim não significou a anulação total de turmas e escolas especiais. Neste caso, citamos como exemplo o Município de Mesquita – RJ, campo desta pesquisa, e que de acordo com um levantamento prévio na Secretaria Municipal de Educação – SEMED ainda possui uma escola especial³ no centro da cidade.

Um passo importante em direção à concretização dos fundamentos específicos aos direitos da pessoa com TEA foi dado através da promulgação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tema, que abordaremos mais à frente em um subcapítulo exclusivo.

Continuando nossa trajetória temporal, no ano de 2014, foi sancionada em 25 de junho a Lei de nº 13.005 (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Este Plano, cuja vigência foi assentada por 10 anos, estabelecem as metas a serem cumpridas a nível nacional no período específico entre os anos de 2014 a 2024 conforme a vigência estipulada. A Lei determina as diretrizes, metas e estratégias para as políticas de educação neste decênio. Segundo o Artigo 5º da lei, o PNE deverá ter um monitoramento contínuo com avaliações periódicas para que a execução e o cumprimento de suas metas sejam efetivados. O anexo em destaque na lei é formado por 20 metas, dentre as quais a Meta 4, de interesse para a pesquisa por ser específica para as pessoas com deficiência, tem como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

³ Escola Municipal Professor Marcos Gil – Endereço: Estrada Feliciano Sodré nº 2315 – Centro/Mesquita - RJ

A partir desta lei, o intento era que o PNE alcançasse um ponto central de referência das políticas de Estado para a educação a partir de um consenso sociopolítico que visava uma educação de qualidade para todos. No capítulo em que apresentaremos a rede de Educação do Município de Mesquita faremos uma abordagem sobre o Plano Municipal de Educação – PME, que também é baseado na Meta 4 do PNE.

No ano seguinte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) veio ratificar os direitos de igualdade até aqui conquistados, assegurar e promover a inclusão social e cidadania de todas as pessoas com deficiência. No capítulo IV sobre o direito à Educação destacamos o Artigo 27 que diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Essas transformações e conquistas, referentes à escolarização da pessoa com deficiência, confirmam que “fazer inclusão implica num movimento político contínuo” (MANTOAN, 2015, p. 51) e que mais uma fase foi decisiva para vitória na luta por um sistema educacional inclusivo através desta última Lei. Ainda no capítulo IV desta Lei, que versa sobre o direito à Educação, destacamos o artigo 28 Inciso III que incumbe ao poder público criar, desenvolver e incentivar um:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Consideramos importante dar destaque à frase: *garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade*. A impressão que temos, diante da realidade atual sobre essa garantia de acesso ao currículo da pessoa com

deficiência, é que as iniciativas do sistema educacional algumas vezes não condizem com a lei devido às dificuldades para a implementação de programas e projetos, de modo que somente ocasionalmente são introduzidas atitudes inclusivas que podem ainda carregar uma mentalidade tradicional e, apática às transformações.

O parecer elaborado por Barroso *et al.* (2006) sobre a regulação das políticas públicas em Portugal pode nos auxiliar a compreender a elaboração e implementação das políticas para o atendimento escolar ao aluno com deficiência aqui no Brasil. Conforme o autor, há uma obscuridade nos processos das políticas e ações públicas em educação que desfaz a ideia de um único representante do estado e agente do governo, como é o caso do Ministério da Educação, que detêm o poder de decisão nas mãos, mas de um

complexo sistema de coordenações (e co-coordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e atores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas (BARROSO, 2006, p. 60).

Ainda segundo o autor, as principais transformações que ocorrem nos processos de regulação das políticas públicas de educação, em especial para a inclusão das pessoas com deficiência, podem ser analisadas a partir de três níveis de regulação que são diferentes, porém complementares: a regulação transnacional, a regulação nacional e a micro regulação local. Os níveis de regulação apontados por Barroso, podem ampliar nossa visão sobre as dificuldades de implementação das leis para essas pessoas em nosso país.

A regulação transnacional é responsável por normas, discursos que são importantes movimentos internacionais, que introduzem políticas educacionais que servem de base para outros países através de procedimentos inclusivos para a pessoa com deficiência. Destacamos algumas referências como: a Organização das Nações Unidas – ONU, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a Declaração de Salamanca (Espanha), entre outros.

Já a regulação nacional, que se aplica também a regulação institucional, é o modo como o Estado e sua administração exercem a organização, a

fiscalização e a intervenção sobre a educação, orientando todo o complexo das ações dos diferentes atores que operam o sistema educacional. Para o autor, nesta regulação o Estado se estabelece no interesse público, em nome da burocracia e do bem público, e do profissionalismo. O que resulta numa combinação feita de tensões e ambiguidades (BARROSO *et al.*, 2006).

A última é a micro regulação local, que remete a um confuso jogo de métodos, ações de diferentes atores, pelo qual as regras da regulação nacional são (re)ajustadas em determinado espaço, de forma não intencional em algumas vezes. Nesta regulação, pode ser acentuada uma diversidade de opiniões e ideias contribuindo para o sucesso escolar, como também acentuar as desigualdades dos atores envolvidos, causando um confronto nas relações locais.

Ao refletir sobre os níveis de regulação de Barroso (2006) no âmbito da Educação Especial, numa perspectiva Inclusiva no Brasil, precisamos considerar a importância da influência das ações internacionais que contribuíram de fato para o desenvolvimento e efetivação de políticas públicas, por meio das Leis, em prol da pessoa com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi um importante tratado internacional, que promoveu a formulação e reforma da política educacional, ligado ao movimento de inclusão social. Neste sentido, essa declaração tornou-se inovadora por também colocar a educação especial dentro da estrutura de educação para todos. Assim, toda essa reformulação contribuiu para implementação na política brasileira da ampliação do conceito de educação especial para educação inclusiva, tornando-se evidente em documentos oficiais brasileiros permitindo assim ações contínuas neste processo inconclusivo.

A regulação nacional nos apresenta um Estado que orienta, dita as normas, formula estratégias, exerce poder no sistema educacional, porém ao querer combinar a burocracia com o profissionalismo pode gerar conflitos de poderes na gestão escolar. Citamos como exemplo a pessoa com deficiência ter pleno acesso ao currículo. Importante considerar que este precisa ser flexível e que atenda a necessidade de todos, para isso, como diz a legislação são necessárias: *adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência*. Sendo assim, podemos perceber as tensões

existentes neste exemplo, já que o Estado, diante dessa situação, deveria intervir e orientar a ação desses diferentes atores, através das leis ou normas preestabelecidas, porém a realidade nos mostra uma falta dessa intervenção.

Segundo Santos (2009, p. 1)

a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual.

Ao considerarmos a ideia de flexibilizar o currículo para alunos com deficiência, não estamos falando de facilitar esse currículo, mas sim construir ações que possam estar mais voltadas para a realidade desse aluno. Para Mantoan (2015, p. 53) “a escola precisa se reorganizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as práticas de ensino contemplem as diferenças”.

Já a micro regulação, entendemos como as diferentes atitudes de profissionais num pequeno espaço onde a regulação nacional passa por ajustes, muitas vezes pessoais, que podem levar a uma diversidade de ideias causando conflito nessas relações locais. No cenário da Educação Inclusiva no Brasil, identificamos a micro regulação nas diferentes atitudes existentes entre a turma do ensino regular e a turma do AEE. Percebemos que os métodos, em alguns momentos, não caminham de forma única, não há um consenso e com isso, pode causar uma falha nas ações para a implementação da regulação nacional.

Dentre as diversas tentativas de reestruturação do contexto educacional, através de um sistema inclusivo que garanta o direito a todos, atualmente está contemplada na agenda das políticas públicas a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) de Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiências ao Ensino Superior. De acordo com o Artigo 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último

Vale ressaltar que esta reserva de vagas não cabe apenas ao ensino superior, já que no artigo 5º a legislação trata do ensino técnico de nível médio. Esse passo nas conquistas desses estudantes evidencia o movimento contínuo de inclusão que se faz necessário na sociedade contemporânea. O acesso e permanência deles ao ensino médio e, em alguns casos, ao ensino superior são importantes por entendermos que depois da educação básica uma nova etapa deverá ser conquistada, que é o ingresso, com formação adequada, no mercado de trabalho. De acordo com Carvalho (2018, p. 49)

As pessoas com deficiência demandam uma preparação para enfrentar os desafios de uma vida adulta, autônoma e inclusiva, onde se faz necessário desenvolver competências essenciais à participação em diferentes ambientes, assim como capacitá-los nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral.

Desta forma, apossar-se desses direitos é lutar pela ressignificação do sistema educacional, para evolução de uma educação inclusiva que rompa com um passado histórico de um grupo que viveu a margem da sociedade e que hoje muda sua trajetória através da educação. No capítulo seguinte daremos sequência a uma importante resolução no processo de transição da educação especial para inclusiva, que foi a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE onde daremos ênfase ao seu papel e importância ao desenvolvimento sociocultural da pessoa com deficiência.

1.2- O Papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, novos rumos e medidas foram instituídos para garantir o direito sem restrição de todos à educação. Dentre os avanços importantes dessa transição da Educação Especial para a Educação Inclusiva destacamos a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, sobre as Diretrizes operacionais

para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, a qual nos afirma em seu Artigo 29 e Inciso 1º Seção II que:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Desta forma, consideramos que é a partir destas diretrizes e da nova política nacional de educação que as escolas deveriam inserir em seu Projeto Político Pedagógico – PPP a oferta deste atendimento especializado. Assim, o AEE seria a complementação e/ou a suplementação da escola regular, um serviço de apoio a esses alunos. Segundo Burkle e Redig (2008, p. 4)

A sala de recursos tem como objetivo auxiliar o aluno com deficiência na sua inserção escolar e no processo de ensinoaprendizagem, bem como orientar os professores das classes comuns para a inclusão dos deficientes, minimizar suas dificuldades, estabelecer relação com a família e elaborar adaptações, adequações curriculares de pequeno porte, quando necessário.

Esse importante progresso para a educação inclusiva não significou a exclusão das escolas e classes especiais, como já argumentamos anteriormente, mas uma conquista que no decorrer dos tempos tem sido efetivada nas escolas públicas. Para Pletsch (2008, p. 6) um importante espaço de garantia de igualdade do direito de aprender, pois em suas palavras

O AEE ou sala de recursos é um espaço destinado aos alunos que apresentam alguma deficiência e que estão incluídos nas classes comuns, com o objetivo de aprofundar os conteúdos e desenvolver mecanismos para que eles aprendam, com o auxílio de recursos específicos que atendam as suas necessidades.

Desse modo, o AEE visa eliminar as barreiras que possam dificultar a escolarização das pessoas com deficiência. Segundo o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre as diretrizes da Educação Especial, são objetivos do AEE:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O público-alvo do AEE é regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, que foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, mas que manteve inalterável essa definição do público-alvo do AEE, que se constitui de:

1- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

2- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

3- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Sobre a institucionalização do AEE devemos destacar que o atendimento a esse público específico deverá constar no PPP do ensino regular, prevendo na sua organização os seguintes itens (BRASIL, 2011):

1. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
2. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
3. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidos e cronograma de atendimento dos alunos;
4. Professor para o exercício da docência no AEE;
5. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
6. Articulação entre professores do AEE e os do ensino regular;
7. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Contudo, algumas pesquisas (VELTRONE, 2011; MENDES, 2011; PLETSCHE, 2012) apontam para o fato de que, apesar dessas resoluções e decretos sobre o AEE, ainda são constatados problemas para sua efetiva implementação, como:

- Falta de estrutura física nas escolas para execução das salas de recursos;
- Equipamentos tecnológicos como computadores, impressoras e outros com defeitos ou não instalados;
- Falta de acessibilidade arquitetônica;
- Ausência ou precariedade de transporte adaptado;
- Salas de recursos multifuncionais superlotadas;
- Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE com o professor da turma regular;
- Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos; □ Falta de formação continuada.

Apesar das decisões oficiais, esses problemas apontados pelos autores são frequentes em nossos dias, principalmente pela falta de profissionais especializados, o que nos vem reforçar a reflexão de Barroso (2006) sobre a regulação das políticas públicas de educação ao exprimir o termo “regulação” em Portugal, com o propósito de concentrar-se num outro estatuto de interferência do Estado na administração das políticas públicas. Desta forma, percebemos que a regulação proposta pelo autor seria uma forma de fiscalização, inspeções sobre essas implementações políticas, que por vezes permanecem no papel e não se concretizam para a prática. De alguma forma sentimos essa necessidade também aqui no Brasil, de uma regulação sobre a regulamentação, os decretos e as leis. Ainda segundo o autor

a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2006, p. 63, grifos do autor).

Consideramos que, de certo modo as iniciativas oficiais estão aos poucos, lentamente, sendo concretizadas nas escolas através da inclusão e dos AEE, porém o modelo educacional vigente ainda oferece resistência às possíveis reformulações para um novo modelo educativo. Assim, concordamos com Mantoan (2015, p. 65) quando afirma que “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência”.

Logo, consideramos o papel do AEE importante por dar suporte e apoio ao trabalho desenvolvido nas turmas regulares, fazendo com que os alunos com TEA tenham acesso a recursos específicos que atendam as suas necessidades individualizadas, e consigam permanecer na escola.

1.3 - A Caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Na sociedade contemporânea temos presenciado o crescimento de debates em torno do tema sobre o autismo. Logo, temos observado uma significativa melhoria na qualidade de vida dessas pessoas, com efeito dos

marcos legais que foram evidenciados nesta pesquisa como fundamentais para a instituição das práticas inclusivas, não apenas na educação, porém na vida social e cultural deles.

Importante destacar nesta pesquisa que ao longo dos anos algumas denominações foram utilizadas para designar as pessoas com deficiência, como por exemplo, “Portador de Deficiência” que foi nomeado na Constituição Federal de 1988, em seguida o termo foi alterado para “Pessoa com Deficiência” pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto 6949 de 2009 conforme observou Thiago Helton, Pós-graduado em Direito Constitucional, no artigo “De uma vez por todas: primeiro a pessoa, depois a deficiência” no site Jusbrasil⁴. Conforme Sasaki (2003, p. 1) “O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época”.

No contexto educacional, empregava-se a expressão “Pessoa com Necessidades Educativas Especiais”, ou a mais resumida, “Necessidades Especiais” que engloba as pessoas com deficiência (física) e aquelas que, por outro motivo qualquer, necessitam de atendimento especializado em determinado período de sua vida segundo a Revista Direitos Fundamentais e Democracia⁵. Para o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) a recomendação número 1 de 24 de abril de 2014⁶ considera que a atual nomenclatura, convencionada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e adotada pelo Brasil referente à “deficiente”, refere-se à “Pessoa com Deficiência” e não “Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, em virtude de esta última expressão abrangerem um universo maior de pessoas.

A nomenclatura para o autismo se distingue devido aos diferentes manuais e códigos de doenças. Conforme a Associação Americana de

⁴ JUSBRASIL. Disponível em: < <https://thiagohelton.jusbrasil.com.br/artigos/814409013/de-uma-vez-por-todas-primeiro-a-pessoa-depois-a-deficiencia>> Acesso em: 26 Jun 2018

⁵ Revista Direitos Fundamentais e Democracia - ISSN 1982-0496. Curitiba, Paraná. Disponível em: < <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd>> Acesso em 09 Ago 2018

⁶ FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/4/496>> Acesso em 21 Abr 2021

Psiquiatria, o autismo é definido como Transtorno Global do Desenvolvimento pelo Código Internacional de Doenças (CID-10), que é publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) ligado à Organização das Nações Unidas (ONU). E como Transtorno Autista ou Autismo pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-4 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) veiculado pela Associação Americana de Psiquiatria, dos Estados Unidos (APA, 1994). Atualmente a Associação Americana de Psiquiatria criou uma classificação para os transtornos mentais. E atualizou, para 5ª edição, seu novo manual como DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*) com mudanças em algumas nomenclaturas, porém permanecendo com a designação de Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014) conforme o manual em seu Prefácio XIII (que corresponde a página 42). Segundo a pesquisadora Paula Ramos Pimenta, a prática médica utilizada no Brasil pelos neurologistas ou psiquiatras como embasamento para os laudos é o CID-10 (PIMENTA, 2019). Sendo assim, o novo manual conceitua o TEA como pertencente à categoria denominada de Transtornos do

Neurodesenvolvimento e o caracteriza por:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação (...) Além dos déficits de comunicação ainda existe a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013, p. 31).

Baseado nesse manual de transtornos mentais, temos a impressão de que autores como Boettger; Capellini e Lourenço (2013) e Fernandes; Neves e Scaraficci (2017) conceituam o TEA de forma muito parecida caracterizando-o a partir de 3 dificuldades principais que envolvem a comunicação, a dificuldade para interação social e o comportamento repetitivo. Entretanto, destacamos um diferencial na pesquisa dos autores Fernandes; Neves e Scaraficci (2017, p. 1) que dizem que a pessoa autista apresenta “[...] condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média”. Consideramos importante essa informação, pois evidencia a evolução da pesquisa através de

novas descobertas e considerações, que contribuem para a comunidade científica.

A partir destas constatações, ressaltamos a importância da entrada precoce desse aluno com TEA no ensino regular. Acreditamos que através do seu acesso desde a Educação Infantil, principalmente pela possibilidade de observação de suas relações sociais na escola, suas características e particularidades, podem ser mais evidentes e observáveis para um diagnóstico precoce do transtorno. Devido ao grau de variações do transtorno, por isso o nome de espectro autista, existe uma dificuldade nos diagnósticos dos médicos e especialistas, assim como não existem exames clínicos específicos para o autismo. Segundo Fernandes; Neves e Scaraficci (2017, p. 2)

O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais para a detecção da síndrome, por isso, o diagnóstico deve ser feito por um profissional com formação em medicina e experiência clínica de vários anos diagnosticando essa síndrome. Normalmente, o médico solicita exames para investigar possíveis doenças que têm causas identificáveis e podem apresentar um quadro de autismo infantil, como a síndrome do X-frágil, fenilcetonúria ou esclerose tuberosa.

As dificuldades aqui apresentadas ainda são uma grande barreira para a inclusão dessas crianças na escola, permanecendo um grande desafio para todos, pois por ser o autismo um espectro, ele apresenta diferentes variações e graus, como nos diz a pesquisadora Pimenta (2019, p. 5)

Para localizá-los dentro do espectro, conforme o nível de severidade das manifestações sintomáticas, o DSM-V⁷ propõe três tonalidades de graus de autonomia: (1) exigindo apoio, classificado como leve; (2) exigindo apoio substancial, designado como moderado e (3) exigindo apoio muito substancial, qualificado como grave.

Sendo assim, em alguns casos, como no qualificado grave, essas crianças não conseguem nem mesmo frequentar a escola. O tratamento para a pessoa

⁷ DSM-V - Trata-se do mesmo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, porém a autora em seu artigo utilizou-se do algarismo romano e não do árabe.

com o transtorno é basicamente feito de reabilitação com fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, em alguns casos a fisioterapia, a musicoterapia entre outros.

Uma conquista importante e singular para a causa das pessoas com autismo foi à criação da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) que se refere à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No artigo 1º parágrafo 2º dessa lei consta para conhecimento de todos que: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Desta forma, a partir deste artigo 1º os direitos do autista equiparado à pessoa com deficiência passam a ter respaldo jurídico para todos os efeitos legais. Também vale ressaltar que o artigo 7º, que é de suma importância para conhecimento da sociedade, por advertir e punir as escolas que não receberem a matrícula do deficiente autista, diz que: “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 a 20 salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

Esta penalidade é um instrumento que apoia a família da pessoa autista no sentido de garantir seus direitos, forçando as instituições de ensino em cumprirem a norma, o que poderia ser realizado através da regulação que nos aponta Barroso (2006). A penalidade não seria necessária se existisse um controle maior do Estado em verificar se de fato as implementações estão sendo praticadas. Sendo assim, “a regulação do sistema educativo [...] é um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos “regulados” (BARROSO, 2006, p. 64, grifo do autor). Apesar de a lei estar vigorando desde o ano de 2012, infelizmente, é perceptível a ausência do Estado em sua implementação, pois faltam nas escolas a oferta de atendimento adequado com a reabilitação, capacitação dos professores e a presença do mediador dentre outros fatores (PLETSCH, 2012), (CRUZ e GLAT, 2014).

É importante destacar que o tratamento desse transtorno é de alto custo. São terapias que auxiliam no desenvolvimento da pessoa para que ela consiga uma melhor adaptação no meio social. O papel da escola nesse processo é

fundamental, pois muitas famílias não possuem outra forma de socialização ou readaptação dessa criança, e isso pode dificultar o seu desenvolvimento. Através das escolas, essas políticas públicas deveriam promover esses meios necessários para a inclusão desse aluno autista como nos diz Alves; Lisboa e Lisboa (2010, p. 12)

[...] preparar programas para atender a diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades, prover o suporte físico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos, atividade física regular que é indispensável para o trabalho motor. A inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual, atividades socializadoras e demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.

Frente ao que se apresenta como desafios para a inclusão desse aluno autista ao ensino regular é que intensificaremos, no próximo capítulo, a reflexão sobre a importância da Educação Inclusiva como um ato de humanização, no qual o respeito ao diferente e suas especificidades precisam estar resguardadas através destas leis aqui evidenciadas.

2- A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No decorrer da história da educação brasileira é possível verificar um importante progresso ao acesso de todo cidadão às escolas, independente de sua condição física ou mental e, aqui destacamos, a pessoa com deficiência, nosso foco principal nesta pesquisa. Contudo, este processo de acesso às escolas não poderia ficar estagnado, seria necessário oferecer a essa pessoa condições para sua permanência na escola. É através das políticas públicas de inclusão que cada pessoa tem tido seus direitos garantidos por lei como qualquer outro cidadão. Neste capítulo, abordaremos a Educação Inclusiva como ato de humanização na atual perspectiva educacional de ensino.

2.1 – Inclusão como ato de Humanização

Ao falar de Educação Inclusiva precisamos pensar num movimento complexo, extenso, inconclusivo e, como sabemos, sem as condições ideais necessárias para efetivação. Porém, a despeito das dificuldades, “é a materialização da mais genuína humanização” como nos diz Orrú (2017, p. 69).

O significado de humanização que daremos destaque neste capítulo tem o sentido de “ação ou efeito de humanizar ou humanizar-se; tornar-se mais sociável, gentil ou amável” (HUMANIZAÇÃO, 2020)⁸. Portanto, seria pensar no outro de forma amável apesar das diferenças, ser gentil com todos respeitando as especificidades de cada um e trazer isso para dentro da escola, nas relações com os alunos. Sendo assim, diante das transformações e progressos educacionais conquistados até aqui, a escola precisa ser esse importante meio de socialização. Sobre esse papel da escola, Silva (2011, p. 119) nos afirma que

A identidade é definida pela relação que estabelecemos com os outros que estão à nossa volta, que nos ajudam a “vermonos” como uma pessoa com características próprias. A escola é,

⁸ DICIO – Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/humanizacao/>>
Acesso em: 04 Mar 2020

assim, um espaço privilegiado para essa percepção, pela interação que proporciona que deve criar ambientes estimulantes e ricos, condições fundamentais para o desenvolvimento adequado de qualquer indivíduo.

Em acordo com os pensamentos da autora, considero que a escola é um ambiente propício de interações, empatia e da construção da identidade a partir dessas importantes relações sociais. E a escola tem estado neste espaço concretizando os direitos das pessoas com deficiência, apesar de todas as dificuldades existentes que são evidentes no processo educacional. Para Mantoan (2015, p. 23) “a escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais”. Sendo assim, pensamos ser a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas pessoas em todas as áreas de suas vidas, como um exercício da cidadania, assim como para todos, escola como um lugar de conscientização e respeito, pois na inclusão todos aprendem com as diferenças, é uma troca de aprendizado. Segundo Silva (2011, p. 120)

[...] a escola, além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros.

O acesso e permanência dessas pessoas com deficiência, assim como diferentes grupos na escola, nos permite refletir sobre uma possível aniquilação de pensamentos que carregamos como bagagem cultural de que todos são iguais ou de que existem os normais e os especiais. Ou seja, pensar que o aluno dito “normal” não pode ser aluno especial, porque o especial é o aluno com deficiência, precisa ficar para o passado. Todos nós somos especiais com nossas características únicas e diferenças. Desejar uma escola que acolha a todos, com suas individualidades, deve resultar de reflexões e ações que vão contra o passado, passado este de preconceito e segregação de pessoas. Para isso, se faz necessário projetar novos valores e conceitos a partir do hoje como diz Orrú (2017, p. 69) “A inclusão é um conjunto de ideias, e de ações que se combinam e produzem a materialização do ato consumado sem exceções, discriminações ou esquivos”. Sendo assim, pensamos neste sistema inclusivo,

no qual as ideias e ações são importantes e o aluno com deficiência possa ser parte, se sentir de fato pertencente a toda essa reestruturação. Logo, precisamos entender a inclusão como um processo permanente, contínuo, algo a ser conquistado a cada dia na busca por uma escola ressignificada e, conseqüentemente, por uma sociedade mais humanizada. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (SANTOS, 1997, p. 97).

Neste sentido, o modelo inclusivo como ato de humanização prevê o entendimento de que todos são diferentes, e não apenas um pequeno grupo com características próprias. E para que a escola cumpra sua atual função de acolher todos os alunos, as dificuldades e características individuais para a aprendizagem precisam ser consideradas como relevantes para a adequação do ensino ao aluno (BLANCO; GLAT, 2009). Desta forma, a Educação Inclusiva revela-se em um modelo reestruturado de escola, cuja transformação central precisa primeiro acontecer de forma interna, na estrutura pedagógica, para que assim seja possível uma mudança externa e que o acesso e permanência sejam de todos, independente da deficiência ou qualquer outra característica, sem exclusões e considerando as potencialidades individuais.

Em síntese, a “inclusão é o movimento que provoca e gera um espaço onde as diferenças não são acentuadas, porém são compreendidas como próprias da espécie humana” (ORRÚ, 2017, p. 76).

Assim, consideramos ser necessária uma reformulação em nossas mentes e práticas pedagógicas para que de fato possamos atingir a educação do nosso tempo, da diversidade e da compreensão. Para Blanco e Glat (2009, p. 30)

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. A escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Compactuando com as autoras sobre a difícil tarefa da implementação de um sistema inclusivo, observamos o ano de sua citação e verificamos que mais de dez anos se passaram e até hoje as dificuldades sobre a efetivação inclusiva nas escolas são reais, principalmente por falta de profissionais qualificados para a função. Segundo pesquisa de Cardoso e Magalhães (2013), não existem estratégias pedagógicas específicas para alunos deficientes nas salas regulares e os resultados das avaliações desses alunos poderiam ou não ser calculados. Já a pesquisa de Macedo; Martins e Oliveira (2017) denuncia que não há capacitação dos professores que trabalham com os alunos com deficiência e que não há recursos básicos para o desenvolvimento destes.

A inclusão precisa estar além do simples fato de colocar deficientes numa sala regular ou numa sala de recurso, como o AEE, sem o suporte mínimo desejável para o atendimento de todos. Dar o acesso e não a condição de permanência pode ser também considerada uma forma de exclusão desse aluno. Conforme Orrú (2017, p. 71) “Para que uma escola seja inclusiva, não basta apenas agregar excluídos. Ela precisa gerar vida, por conseguinte, humanização”.

Ao considerar essa escola inclusiva humanizada, realmente precisamos refletir sobre onde temos falhado como profissionais da educação. Muitas vezes nos preocupamos com o quantitativo, estimulamos a competição, a preparação para o futuro e nos esquecemos do presente, de considerar valores humanos tão importantes como a aceitação do outro com suas especificidades.

Vivenciar a experiência de trabalhar com inclusão precisa gerar em nós novas possibilidades de readaptação, reaprender a partir da experiência que esse aluno pode nos proporcionar, “é sempre uma potência que está para além da equivocada importância da tradição do ato de ensinar perpetuado pela escola obsoleta” (ORRÚ, 2017, p. 73). O papel do professor assim como do mediador nas turmas regulares e do professor nas salas do AEE é de grande importância nesse processo de inclusão. Vai além de oferecer conhecimento pedagógico. Esses profissionais representam um meio de acesso para esse aluno reduzir seus obstáculos de enfrentamento perante a sociedade num movimento, ainda que pequeno, de participação social e prática cidadã através das relações em sala de aula. Ainda de acordo com Orrú (2017, p. 94) “a voz da professora

evidencia o quanto a vivência da inclusão é envolvente, é forte, é benéfica para os alunos com deficiência (a minoria), contudo não deixa de ser propícia para todos”.

Logo, a formação de professores é uma peça essencial nesse processo educacional inclusivo. Para alguns autores como Benite e Ribeiro (2010), Anjos e Camargo (2011) e Vitaliano (2015), a falta de professores capacitados ainda é o que mais necessita de atenção para Educação Inclusiva. Para Anjos e Camargo (2011, p. 853):

É necessário um trabalho direto com os professores da Educação Regular, apresentando-lhes conceitos, metodologias e indicando caminhos para que a inclusão deixe de ser vista como algo que traz um trabalho a mais, que exigirá do professor o preparo de duas aulas (uma para o aluno “de inclusão” e outra para os demais alunos) e sim como uma nova metodologia de trabalho onde sua aula, única, atenderá a todos os alunos, permitindo assim a efetiva participação destes.

De fato, em pesquisa anterior (CONSTANTINO, 2018), verificamos que muitos professores se dizem inaptos ou incapazes de trabalhar com esses alunos, por não terem tido um conhecimento prévio sobre a educação inclusiva em sua formação. Apesar das medidas de políticas públicas inclusivas e das recentes conquistas provenientes de discussões e pesquisas da área, a capacitação profissional e de toda equipe pedagógica ainda precisa de ações mais efetivas para que seja uma realidade, assim como a luta e persistência pelos direitos até aqui conquistados. Para explorar melhor essas questões, no próximo subtítulo abordaremos um breve quadro de ações do governo Bolsonaro com a Educação Inclusiva e as políticas afirmativas em favor da pessoa com deficiência.

2.2 - O cenário da Educação Inclusiva frente ao governo Bolsonaro (2019-2022)

Ao discorrermos nesta pesquisa sobre os avanços e conquistas das pessoas com deficiência, no contexto educacional, através dos direitos adquiridos, não podemos deixar de refletir sobre o cenário da Educação Inclusiva

frente ao governo do presidente Jair Bolsonaro. Pensar nas ações do Ministério da Educação, no decorrer dos anos de 2019 e 2020, o qual é o período da pesquisa, nos leva a temer um possível retrocesso da educação, principalmente no que se refere à inclusão, à diversidade e à equidade. Neste sentido, um primeiro ato deste governo que pode evidenciar uma política “ultra neoliberal, de extrema direita, com traços fascistas porque destrói instituições [...]” (CARVALHO, TAFFAREL, 2019, p. 87), foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI⁹. Ainda segundo esses autores, a extinta SECADI foi instituída para

contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental (CARVALHO, TAFFAREL, 2019, p. 86).

Dentre os seus programas e ações destacamos a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas entre outros. Desta forma, a SECADI, através dessas ações, buscava assegurar o acesso à escolarização através da participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades e com equidade e respeito às diferenças. Uma de suas competências, que aqui queremos destacar, de acordo com o Decreto nº 9.005 de 14 de março de 2017, era de: coordenar ações educacionais voltadas à diversidade sociocultural e linguística, aos direitos humanos e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais de competência da Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2017). Sendo assim, surge-nos a necessidade de considerar o que será dessas pessoas sem um programa, um projeto que pense por eles, a favor deles e dos meios que auxiliem no processo do desenvolvimento pessoal e socioeducativo. Essas dúvidas nos parecem estar

⁹ MEC – Ministério da Educação. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacaocontinuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas> > Acesso em: 10 Jul 2019

sendo respondidas através das repetidas ações e discursos do governo que, infelizmente, em nada tem buscado favorecer esse cidadão.

Uma das ações do governo que mencionaremos aqui contraria uma garantia dada pela Constituição Federal, que é o acesso de todos sem discriminação à escola. E partindo deste princípio, de que a inclusão é garantida por lei e que importantes conquistas estão sendo ameaçadas pelo governo, é que precisamos dar ênfase aos discursos, em especial, da Ministra de Estado, da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves. Em uma entrevista ao programa Gaúcha Atualidade¹⁰ no dia 12 de abril de 2019, da rádio gaúcha, a ministra disse que

Os pais das crianças com deficiência, pais de crianças com autismo, esse é um grupo muito grande que tem conversado com esse Ministério, eles gostariam de educar os filhos em casa. Muitos deles entendem que os filhos não estão se adaptando na escola, tem criança com autismo que sofre mais indo para escola do que ficando em casa, então (*a proposta*) também vem para atender essa parcela significativa da população (jornal online).

Ao ser questionada sobre quais pesquisas embasavam os dados, a partir da sua afirmação, a ministra apenas informou que a avaliação no Brasil, atualmente é informal e que o assunto já vem sendo debatido há vinte e seis anos com resultados positivos para o atendimento dessas crianças em casa. O Projeto de Lei nº 2.401/2019, que regulamenta a Educação Domiciliar no Brasil, de autoria do Poder Executivo com última tramitação em 07/2020, tem o objetivo de propiciar o direito para quem prefere educar os filhos em casa, porém ele ainda precisa tramitar no Congresso Nacional antes de ser transformado em lei. Nesta modalidade de ensino os pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores e educadores dos filhos e o ensino é realizado fora do ambiente escolar. Segundo Pedro Holanda, secretário adjunto da Secretaria Nacional da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos

¹⁰ FARINA. E; HARTMANN. M. O que pensam especialistas sobre o ensino domiciliar como opção para crianças autistas, defendida por Damares Alves. GZHEducação e Trabalho, Porto Alegre, RS, 12 Abr 2019. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-eemprego/noticia/2019/04/o-que-pensam-especialistas-sobre-o-ensino-domiciliar-como-opcaopara-criancas-autistas-defendida-por-damares-alves-cjuetz76z021v01rtmk7mm9gy.html> > Acesso em: 26/11/2019

O fenômeno *homeschooling*, ou seja, o da educação domiciliar, é realidade no Brasil. Há famílias que optam por educar seus filhos em casa; no entanto, não há lei que estabeleça quais são as diretrizes básicas para que esse direito seja exercido (MEC, 2019).

Este relato do secretário foi feito na página do Ministério da Educação¹¹, após o Projeto de Lei ter sido aprovado e assinado pelo presidente Jair Bolsonaro no dia 11 de abril de 2019.

Verificamos que o discurso da ministra e do secretário adjunto, aparentemente vem defender os alunos e o desejo de suas famílias, porém Neves e Taffarel (2019, p. 324) argumentam que “por trás do discurso do governo para dar liberdade aos pais estão às empresas e os grupos editoriais de olho no mercado em torno do *Homeshooling*”. Logo, precisamos estar atentos ao contexto político que envolve ações educacionais, em especial a inclusiva, para podermos agir aos ataques e retrocessos contra importantes ações afirmativas da pessoa com deficiência. Para Vasconcelos (2017) o movimento que envolve a educação em casa caracteriza-se por uma oposição à escolaridade, independente das questões relacionadas à qualidade de ensino e problemas da escola pública.

Desta forma, a declaração da ministra vem reacender o debate envolvendo o método educacional *Homeschooling* (Ensino Domiciliar), que de alguma forma reforça a ideia de um atraso à educação e especificamente a Educação Inclusiva. Esta modalidade de ensino foi defendida durante a campanha do presidente do País (2019-2022) e definida como uma prioridade em sua gestão, sendo, logo, uma ação nos cem primeiros dias de mandato. Porém, o projeto aguarda tramitação e será analisado por uma comissão especial, segundo informações do Ministério da Educação. A este respeito, Vasconcelos (2017, p. 126) afirma que

A escolarização, com seus sistemas instituídos, foi uma conquista dos últimos séculos que trouxe inquestionáveis progressos para a sociedade e qualquer alternativa que rompa

¹¹ MEC – Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-domiciliar>> Acesso em: 19 Abr 2021

com a sua formatação seria inaceitável, sob a justificativa de que é preciso melhorar a qualidade da escola, mas, em nenhuma hipótese, desescolarizar a sociedade.

Logo, consideramos a educação, o acesso e permanência à escola assim como os meios para manter esse aluno nesta instituição, um direito já adquirido que necessita de melhorias na sua forma de organização.

Uma próxima ação que podemos destacar, que revela o descaso do atual governo com a educação das pessoas com deficiência, dos negros e indígenas, foi a revogação da Lei nº 13.409/2016 antes regida pela Lei nº 12.711/2012, que trata da Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiências ao Ensino Superior. Antes de sua saída do Ministério da Educação, em 18 de junho de 2020, o então ministro Abraham Weintraub extinguiu a lei¹² como sua última medida tomada antes de deixar o governo Bolsonaro. Segundo informações da imprensa jornalística, Weintraub não justificou sua decisão. A medida chegou a ser publicada no Diário Oficial da União¹⁴ de número 115 do dia 18 de junho de 2020. Porém, após críticas do Congresso contra a atitude do ex-ministro, o Ministério da Educação revogou a portaria¹³ assinada que acabava com normas que estimulavam cotas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação no país.

A medida realizada pelo ministro, assim como as ações citadas acima, dentre outras deste governo, vem se desenvolvendo de forma que nos permite refletir que

[...] a Educação Estatal, pública, inclusiva, laica, democrática, de qualidade e socialmente referenciada, em patamares conseguidos nos últimos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, está sendo destruída (NEVES, TAFFAREL, 2019, p. 317).

¹² CATRACA LIVRE. Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/educacao/weintraub-extinguecotas-para-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao/>> Acesso em: 08 Jul 2020 ¹⁴ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (Brasil). Ministério da Educação. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/06/2020&jornal=515&pagina=33&totalArquivos=91>> Acesso em: 08 Jul 2020

¹³ CNTS – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Saúde. Disponível em: < <https://cnts.org.br/noticias/mec-recua-e-anula-suspensao-de-cotas-na-pos-graduacao-adotadapor-weintraub/>> Acesso em: 19 Abr 2021

Uma das últimas ações que envolvem diretamente a pessoa com deficiência e seu direito por lei, como qualquer cidadão, a uma escola inclusiva, foi o decreto de nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que trata de uma nova política de Educação Especial. O decreto institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O debate principal que envolve esse novo decreto foi o retorno das escolas especializadas do Art. 2º inciso VI que considera essa opção viável para os alunos que não se favorecem, em seu desenvolvimento, quando estão matriculados numa escola de ensino regular e que necessitam de um apoio multidisciplinar contínuo.

A comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva - ABRASCO, ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional – ObEE - e ao AcolheDown, fez uma nota de repúdio publicada no dia 06 de outubro de 2020¹⁴ quanto ao teor do decreto. Segundo a nota, o decreto rompe com artigos constitucionais

visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação (ABRASCO, 2020).

Para os autores Mendes (2019) e Lacerda (2020) o decreto em destaque seria a opção ideal para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, visto que os resultados da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “não têm conseguido oferecer cobertura ou universalização do acesso ao direito à educação para o PAEE – Público do Atendimento Educacional Especializado” (MENDES, 2019, p. 12).

Em meio ao debate e sobre fortes manifestações contrárias ao decreto, por ser analisado como um retrocesso às conquistas realizadas no campo da

¹⁴ ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-desetembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> Acesso em: 25 Fev 2021

educação, no dia 01 de dezembro de 2020 foi suspensa¹⁵ a eficácia do decreto de nº 10.502 pelo Supremo Tribunal Federal – STF. Segundo o ministro Dias Toffoli (2020) “o decreto contraria o modelo de educação inclusiva, ao deixar de dar absoluta prioridade à matrícula desses educandos na rede regular de ensino”.

Consideramos importante a suspensão do decreto pelo STF por entender que as mudanças necessárias deveriam ser realizadas baseadas nas leis existentes, e não revogar o direito já conquistado visando uma possível transformação que podem apenas complexar o problema já existente. Neste sentido, pensamos que os defensores do decreto em questão partem da justificativa que as escolas não estão preparadas para atender com qualidade a todos os alunos com deficiência em suas singularidades, sobretudo os casos mais graves. Com isso, alguns pensam que as escolas especiais seriam a solução para os problemas cometidos na inclusão, ou poderiam oferecer outras possibilidades de aprendizado para este aluno. Retornamos a Barroso (2006, p. 65) ao refletir que a principal função do Estado seria de verdadeiramente assumir o papel de regulador das regulações ao monitorar, fiscalizar as implementações existentes de maneira “que permite não só equilibrar a ação das diversas forças em presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema”.

Medidas e ações como essas não podem nos calar e impedir de investir em pesquisas que viabilizem dados científicos de forma a contribuir com o processo contínuo de inclusão no país, assim como buscar diferentes estratégias pedagógicas de ensino, desenvolvimento e aprendizagem para esses alunos como veremos no próximo capítulo.

¹⁵ STF - Supremo Tribunal Federal (Brasil). Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1> Acesso em: 25 Fev 2021

3- A MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Neste capítulo abordaremos o conceito de Mídia-Educação e as possibilidades do uso de mídias como: televisão, celular, computador, tablet entre outras, para o ensino de alunos com TEA. Entendemos que, diante de uma sociedade midiática como a que vivemos, é preciso ponderar a abordagem de diferentes códigos de linguagens, além da leitura e escrita. O uso das diferentes mídias de imagem como recursos pedagógicos pode proporcionar aos alunos, professores e, em especial, aos alunos com TEA uma rica experiência sociocultural. Pois, a partir das experiências que eles já trazem de casa, referentes às suas vivências culturais com as mídias, este aluno poderá se sentir mais incluído no ambiente escolar, por se sentir familiarizado com suas atividades e, automaticamente, a sua rotina.

3.1 – O que significa Mídia-Educação?

Ao falar de mídia-educação podemos logo pensar no uso de alguns recursos tecnológicos na escola, porém o uso desses recursos já acontece em algumas instituições. A abordagem do conceito que prezamos está além do uso da tecnologia apenas. É pensar nas mídias como meio de socialização e transmissão de símbolos importantes para o desenvolvimento de práticas socioculturais, pois segundo Setton (2015, p. 8)

[...] as mídias devem ser vistas como agentes de socialização, isto é, possuem um papel educativo no mundo contemporâneo. Junto com a família, a religião e a escola (entre outras instituições), elas funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem como referências identitárias.

Desta forma, o uso da mídia pode acontecer de forma mais ativa e relacional com o aluno do que simplesmente como recurso tecnológico. Evidenciar o potencial das mídias, como forma de produção comunicativa, reflexiva e crítica, é um dos aspectos que a mídia-educação quer destacar, além de apresentar outras formas de consumo e práticas culturais através dessas mídias. Apesar de existirem resistências por parte de alguns professores ao uso da mídia como recurso pedagógico na sala de aula, autores como Napolitano (2015) e Setton (2015) expressam a importância dos conhecimentos e valores transmitidos pelas mídias que possuem aspecto pedagógico e, portanto, comunicativo, comunicação esta que não é vaga, mas repleta de sentidos, fazendo, assim, parte de um processo educativo. Neste sentido, para Rivoltella (2006, p. 14)

É preciso operar para que os professores superem os seus endêmicos preconceitos em favor da “escola oficial” (contra a escola “paralela” da mídia) e da cultura tradicional (contra a indústria cultural), compreendendo que não se trata de conceitualizar as duas culturas como os extremos de uma dicotomia, mas de procurar espaços praticáveis para uma convivência profícua entre eles.

Refletir sobre mídia-educação, e reconhecer seus benefícios, não significa desprezar o ensino tradicional e criar entre essas culturas uma competição. A aspiração seria adequar, relacionar os diferentes modelos e evidenciar que as mídias estão em destaque, como um potencial constitutivo cultural devido à configuração da sociedade contemporânea e sua diversidade tecnológica.

Neste seguimento, consideramos importante trazer alguns aspectos do percurso histórico da mídia-educação, como campo e disciplina, para entendermos esse contexto ainda pouco desenvolvido na área educacional, conforme veremos adiante.

De acordo com Mônica Fantin (2011) a mídia-educação nasceu e se desenvolveu paralelamente à formação da indústria cultural logo nas primeiras décadas do século XX. Neste contexto, as mídias eram vistas como um “mal” que a educação deveria combater, pois, sendo veículos de uma anticultura, elas eram vistas como objeto de trabalho adversário por parte dos professores. Para a pesquisadora, atualmente ainda presenciamos algumas resistências ao uso das mídias. Esta ambiguidade inicial em relação aos pensamentos e às práticas de mídia-educação revelou algumas concepções que têm marcado sua história até hoje como: inoculadória, leitura crítica, ideológica e das ciências sociais (RIVOLTELLA, 1997, *apud* FANTIN, 2011, p. 31).

A concepção *inoculadória*, caracteriza-se pela convicção da força das mídias e na vulnerabilidade da audiência, considera a mídia-educação como instrumento para proteger os usuários dos perigos das mídias, produzindo uma orientação protecionista, que defendia a alta cultura, e outra de resistência cultural. Outra concepção de mídia-educação, que começava a ganhar força a partir dos anos 1960, foi a concepção de leitura crítica, mostrando outras possibilidades de olhar a mídia-educação. Naquele momento o cinema foi considerado área privilegiada, proliferando cursos em universidades e difundindo uma cultura cinematográfica na prática social através de experiências com associações e movimentos culturais, como os cineclubes. Em decorrência disso, “os textos da mídia começaram a interessar os estudiosos e a ser reconhecidos por uma dignidade estética e cultural” (RIVOLTELLA, 1997, p. 19, *apud* FANTIN, 2011, p. 31). Com a possibilidade de resistência a um contexto de ditaduras militares, que vai ganhando força entre 1970 e 1980 na realidade sul-americana, a concepção ideológica utiliza a mídia-educação para realizar uma comunicação alternativa como possibilidade de resistência nas lutas políticas. Nestas, o movimento de educação popular atua na defesa e promoção de democracia, dos direitos humanos, dos valores culturais contra as formas de colonização e percebe na mídia-educação, e nos meios de comunicação, uma possibilidade de instrumentos de luta.

Diante desses movimentos, novos desafios se apresentavam à mídiameducação, e a concepção das ciências sociais foi-se delineando com o propósito de reconfigurar tais questões. O momento interpretativo dos textos

mediáticos é complexo e implica um papel ativo do usuário, e a mídia-educação atuaria nesse sentido a partir da integração didática entre os estudos da semiótica, da ideologia e da análise do consumo. A concepção foi difundida pelos Estudos Culturais a partir dos anos 1980 e um exemplo dessa mídia-educação já nesta concepção foi o currículo para a escola primária proposta pelo Instituto de Cinema Britânico (*British Film Institute*) - BFI, de Londres. Importante verificarmos a introdução da mídia-educação desde a infância, desde a escola primária, e relacionada à cultura. Pensamos ser necessário o contato da criança com a cultura e arte, e neste caso a mídia-educação, para começar desde cedo a ter consciência e respeito aos valores e costumes diferentes dos seus.

Na América Latina, as práticas de educação para as mídias foram alimentadas numa revisão conceitual à luz da chamada “teoria das mediações” (MARTÍN-BARBERO, 2001, *apud* FANTIN, 2011, p. 32). Nessa abordagem, a mídia não só tem uma função de mediação na produção cultural, mas também os fenômenos de recepção em si mesmos são mediados por outras instâncias da sociedade, como a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja, entre outros. Ou seja, ao não reconhecer a influência direta da mídia sobre os usuários, visto que é intermediado por outros fatores, o autor aponta para necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação através de práticas participativas que permitam manipular as mídias e seus recursos e dominar suas técnicas e linguagens. A contribuição desta teoria nos permite refletir sobre o enfoque do uso e consumo das mídias por parte das diferentes comunidades, a partir de uma abordagem teórico-metodológica que surge com o desenvolvimento dos *estudos da recepção*. Nessa perspectiva, as mediações se manifestam em forma de ações e de discursos provindos de diversas fontes: a classe social, o gênero, a subjetividade, a orientação sexual, a idade, a etnicidade, os próprios meios de comunicação, as instituições sociais e as situações contextuais, entre outros, que estão entrelaçadas no cenário do consumo e das respostas dadas aos meios.

Ainda segundo Fantin (2011) a primeira definição oficial para mídia-educação aconteceu na França pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão – CICT, organização ligada à UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, em 1973. Referia-se ao estudo, o ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina

autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica, reconhecendo a escola como lugar específico da mídia-educação. A segunda definição, apresentada pelo mesmo conselho, foi em 1979, na qual amplia seu campo de intervenção em duas direções: na extensão da mídia-educação aos aspectos históricos, valorativos e do uso criativo, considerando as mídias como produtos e processos culturais e sociais; e na ampliação da disciplina escolar MídiaEducação para todas as faixas etárias, envolvendo crianças, jovens e adultos em geral. Segundo a autora, até o ano de sua pesquisa (2007), o Brasil ainda não tinha esse registro de forma mais sistematizada.

A partir dessa conscientização histórica da mídia-educação e de sua redefinição no decorrer dos tempos é que podemos medir seu potencial como prática social e disciplina curricular na formação de todo cidadão. Logo, compreendemos a mídia-educação de forma mais ampla, a partir de dimensões que vão além da cultural. E essa amplitude em diferentes dimensões nos evidencia que o aprendizado pode estar para além da linguagem escrita, do ensino tradicional e tomando rumos para o equilíbrio entre a linguagem verbal e visual. Conforme Rivoltella (2006, p. 4)

Dispor de uma quantidade maior de informação através de uma quantidade maior de telas significa contar com uma quantidade maior de pontos de acesso ao saber (a tela do computador conectado a Internet, o monitor da televisão, do celular etc.). Tais pontos de acesso facilmente se tornam mais compatíveis em relação aos estilos cognitivos dos sujeitos em comparação quando dependiam apenas da palavra e da escrita: essas últimas previam voltar-se apenas à inteligência lingüística e logico-argumentativa, enquanto os novos dispositivos multimídia interpelam um conjunto de inteligências, da icônica a relacional (Gardner, 1999), com uma vantagem evidente em relação ao potencial para a aprendizagem.

Baseado nesta perspectiva de ampliar nossa visão em diferentes dimensões é que pensamos em uma mídia-educação dinâmica, acercada de um conceito sempre em movimento e mais próxima da sociedade contemporânea. Logo, numa era em que os recursos tecnológicos têm protagonizado as relações pessoais e socioculturais, precisamos investigar se as escolas têm se utilizado destes recursos e como se utilizam, de forma a desenvolver uma transformação

no processo de ensino-aprendizagem sendo mais atual e democrática. Neste sentido, recorreremos novamente a Setton (2015, p. 24) ao declarar que

O aprendizado das gerações atuais se realiza pela articulação dos ensinamentos das instituições tradicionais da educação – família e escola (entre outros) – com os ensinamentos das mensagens, recursos e linguagens midiáticos.

Com isso, esse contexto sociocultural das mídias tem exigido a cada dia um pouco mais de cada pessoa na capacidade em se adequar a essas inovações. É preciso refletir sobre a mídia em toda sua amplitude e não apenas como recurso de produção e circulação, mas nos diversos conteúdos e informações que ela pode nos proporcionar. Destacamos como exemplo o uso da televisão, que segundo Napolitano (2015) é desenvolvido através de linguagens básicas e que se dividem em gêneros específicos televisivos, no qual ela propõe uma espécie de alfabetização midiática, na qual um dos objetivos é “incorporar parte dos seus programas e conteúdos como fontes de aprendizado, articulando conteúdo e habilidades” (p. 13).

Assim, baseado na competência midiática que se refere não apenas ao conhecimento e a linguagem verbal, mas nas habilidades e atitudes para o desenvolvimento da pessoa em seu contexto social, refletiremos sobre o uso dessas mídias visuais como estratégia pedagógica para alunos com o TEA.

3.2 - O uso das Mídias de Imagens Visuais como estratégia pedagógica para alunos com TEA.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas atuais, tem exigido dos profissionais novas estratégias e práticas de ensino que possam garantir e contemplar as características individuais de cada aluno numa nova perspectiva de escola democrática contemporânea. Assim, a cada dia surge a necessidade de superarmos o método tradicional de ensino, nos questionando sempre o que ensinamos e a forma que estamos fazendo isso. Esse tem sido um desafio para o contexto educacional e principalmente para a Educação Inclusiva, pois “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar” (MANTOAN, 2015, p. 64). Desta forma, pensamos sobre

a importância do uso das mídias visuais de forma personalizada para alunos com autismo, por se tornar mais próximo da realidade deles, por partir do concreto, do lúdico e principalmente por ampliar as possibilidades que eles possam ter de compreensão do mundo e das relações sociais, que são essenciais para o desenvolvimento humano. Vale destacar que essa estratégia de ensino poderá não ter potência para atingir a todos os graus do autismo, como vimos no capítulo 2, contudo, ela pode servir de base para outras atividades pedagógicas, para alguns graus do autismo ou de outra deficiência.

Apesar do aumento no número de matrículas nas escolas regulares pelos alunos com autismo, a participação deles nas atividades, sua aprendizagem, assim como a maneira de avaliar continua sendo um desafio para os docentes, tendo em vista as características ainda pouco conhecidas sobre o transtorno. Sendo assim, a cada dia surgem dúvidas de professores e equipe escolar sobre como desenvolver práticas de ensino que possam auxiliar este aluno em seu processo educacional. Nessa perspectiva, pensamos no uso das mídias de imagens visuais por ser um recurso tecnológico de fácil acesso para todos, como a televisão e celular, e assim “favorecer ou estimular a participação ativa e direta dos indivíduos e grupos nos problemas e fatos veiculados, ou apenas levar a uma “co-ação” (no sentido de co-agir, “agir junto”)” [...] (NAPOLITANO, 2015, p. 40, grifos do autor).

Ao refletir sobre as características principais do autismo, que são a dificuldade de comunicação verbal, falta de interação social e comportamento repetitivo, é que compreendemos a dificuldade dos docentes em desenvolver práticas pedagógicas que possam auxiliar esses alunos com o pouco investimento que recebem em formação continuada ou até mesmo na sua formação inicial. Assim, a partir dessas características interligadas, de forma que não ocorrem de forma isolada ou de súbito, é que os autores Cruz e Menezes (2013, p. 132) explicam que

O desenvolvimento da criança numa área resultará no desenvolvimento de outra, mesmo que não haja aí uma intervenção direta. Por exemplo, ampliando o vocabulário e o potencial de comunicação do sujeito, sua interação social certamente será aprimorada e as manifestações comportamentais inapropriadas tenderão a diminuir. Ou,

inversamente, quanto maior for a dificuldade de comunicação, mais difícil será a interação social e mais frequentes e intensas as manifestações comportamentais.

Logo, também precisamos entender esses alunos, já que muitas vezes não sabemos o que de fato eles anseiam ou necessitam e, assim, concebemos a importância da escola como o princípio da construção da cidadania para eles através de um direito garantido por lei, assim como para todos os outros.

Permitir que esse aluno obtenha uma maior compreensão de mundo e participe de momentos de interação e comunicação através dos recursos midiáticos, pode trazer novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda segundo os autores, para que todo trabalho pedagógico desenvolvido para esses alunos tenha êxito necessita-se de profissionais com formação adequada, principalmente os professores, o que inclui desde o conhecimento técnico ao acesso as diferentes práticas pedagógicas (CRUZ; MENEZES, 2012).

O reconhecimento do potencial das mídias de imagens visuais, que consideramos ser importante para esses alunos, parte da reflexão que podemos fazer do uso da imagem como representação, ou seja, algo que possui semelhança com outra, daquilo que queremos transmitir. Assim, para a autora Joly, se a imagem se assemelha “é porque ela não é a própria coisa, a sua função é, pois a de evocar, a de significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança” (JOLY, 2007, p. 43). Neste sentido, ao usar mídias visuais para o aluno, queremos evocar, transmitir um significado, uma mensagem através da linguagem visual. Também destacamos a importância da imagem de forma a estabelecer uma relação com o mundo.

Ainda segundo a autora (p. 67) “a imagem pode também servir de instrumento de intercessão entre o homem e o próprio mundo”. E neste sentido de fazer uma conexão entre o indivíduo e o mundo que pensamos no potencial que podem ter as estratégias pedagógicas com mídias para alunos com autismo.

A partir dos estudos e pesquisas voltados para esse aluno, percebemos que conhecer o seu comportamento a partir das suas características, do diálogo com a família e criar estratégias que promovam a sua socialização, podem constituir elementos importantes para o seu processo de ensino- aprendizagem através de um planejamento de estudo personalizado. Desta forma, a falta de

comunicação verbal desses alunos pode estar limitando o seu aprendizado, assim como o desenvolvimento integral deles. O uso das imagens em sua extensão para as mídias pode ser uma estratégia pedagógica diferenciada como um recurso de mensagem, conhecimento de mundo e interação sociocultural. Conforme Noth e Santaella (1998, p. 44)

Formas visuais são unidades de percepção independentes da linguagem. No campo visual, as figuras são percebidas, em sua totalidade, como formas. As totalidades aparecem como algo que é mais do que o somatório de suas partes.

Corroborando com as autoras, Napolitano argumenta que “a tv realiza a socialização de conteúdos diversos (estéticos, informativos, científicos, de entretenimento e etc.) sem passar pela decodificação da linguagem escrita” (NAPOLITANO, 2015, p. 20).

A partir desse convívio com as imagens e sua representação da realidade na sua totalidade, refletimos que o uso pedagógico das mídias para alunos com autismo pode se constituir como um potencial recurso para o desenvolvimento de uma comunicação intencional e o início de uma organização da fala. Vale destacar que as mídias de imagens visuais são importantes não apenas para o uso pedagógico, mas para o dia a dia desse aluno através da comunicação e de comportamentos sociais, a partir de uma mediação didaticamente fundamentada para explicação do que a imagem pretende transmitir. O uso das mídias nas turmas regulares, ou no AEE, contribui não apenas para a pessoa com deficiência, mas para todos da turma, deixando a aula mais dinâmica e lúdica. Pois, como alerta Netto, Nunes e Walter (2013, p. 152)

as adaptações pedagógicas são extremamente importantes no processo inclusivo de alunos com autismo, no entanto, os professores devem também proporcionar um canal de comunicação dinâmico e funcional para todos os seus alunos.

Com base nas leituras realizadas em Azevedo; Nunes e Schmidt (2013), Cabral e Marin (2017) e Carreiro (2019), observamos a necessidade de melhorias no atendimento do aluno com autismo para sua permanência, participação e aprendizado nas aulas a partir de adaptações pedagógicas, que

vão efetivar a inclusão deles ao processo educacional. Assim, defendemos que através do suporte técnico necessário para docentes, da formação continuada sobre um novo sistema educacional, que vai além da prática tradicional do ensino-aprendizagem focado no todo, na homogeneidade e encaminhada para o ensino a partir da heterogeneidade e da inclusão é que teremos de fato uma inclusão como ato de humanização.

4 - PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desenvolvido na pesquisa será abordado neste capítulo de forma a apresentar os caminhos percorridos durante o planejamento e execução do estudo, até a sua finalização. Esta descrição está organizada em dois subtítulos: no primeiro caracterizamos o tipo de estudo desenvolvido, as etapas de execução, assim como sua delimitação no campo; já no segundo subtítulo descrevemos nosso cenário empírico, o município de Mesquita e sua rede de Educação no contexto da inclusão.

4.1 – Tipo de Pesquisa e Delimitação do Estudo

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva e será desenvolvida no formato de um estudo de caso que, de acordo com Chizzotti (2000, p. 102) são aqueles que

coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Desta forma, consideramos produzir, através da coleta e registro dos dados como aponta Chizzotti, conhecimento sobre o uso das diferentes mídias visuais como estratégia pedagógica, pelos professores do AEE no que tange ao ensino-aprendizagem de alunos com o TEA.

O município de Mesquita foi escolhido para a realização da pesquisa por duas razões: em primeiro lugar por ser o local de minha residência, por ter uma vivência com a educação e por ter um filho matriculado numa escola também do

município. O segundo critério adotado tomou por base pelo Município ser relativamente novo (emancipado em 1999) e de conhecermos uma nova perspectiva educacional, após a emancipação de Nova Iguaçu. Partindo da possibilidade de entendermos um pouco sobre o contexto educacional, realizamos um levantamento no Censo Escolar, divulgado anualmente pelo INEP¹⁶ sobre o número de matrículas dos alunos da Educação Especial na creche, na pré-escola, nos anos iniciais, nos anos finais e na Educação de Jovens e Adultos - EJA do Ensino Fundamental. O quadro abaixo apresenta o resultado deste levantamento nos anos de 2019 e 2020, com o quantitativo de ingressos nas escolas do Município.

Quadro 1: Levantamento realizado no Censo Escolar – INEP sobre o número de matrículas da Educação Especial do Município de Mesquita.

SÉRIE	ANO 2019	ANO 2020
Creche	20	11
Pré - Escola	45	58
Anos Iniciais	371	346
Anos Finais	103	113
EJA (Ensino Fundamental)	50	126
TOTAL	589	654

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao examinar o Quadro 1, podemos verificar um aumento do número de alunos com deficiência sendo matriculados nas escolas do Município, em especial dos matriculados na EJA, que chega a 152% esse aumento, tendo uma diferença de 76 alunos matriculados no ano de 2020. Consideramos que esse dado pode nos transparecer que esses alunos não conseguiram atingir os objetivos esperados de desenvolvimento da aprendizagem na série regular, e tiveram que ser incluídos na turma da EJA. Com isso, pensamos que o desenvolvimento da pesquisa, ao discutir o uso da mídia de imagem visual como estratégia pedagógica de ensino, por estar mais voltada a realidade dos alunos

¹⁶ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-eresumos>> Acesso em: 18 Mar 2021

e de suas preferências, pode contribuir com uma melhora nesta atual perspectiva da Educação Inclusiva do Município.

O desenvolvimento do estudo de caso supõe três fases, como aponta Chizzotti (2000): a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e redação do relatório. Inicialmente tínhamos como proposta metodológica para construção dos dados, a observação de algumas salas do AEE, escolhidas com base num levantamento prévio realizado no site da Secretaria Municipal de Educação – SEMED do Município. Num segundo momento seriam realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores do AEE, por pensarmos que estes profissionais estão mais próximos desses alunos e que participam ativamente das atividades pedagógicas, por duas vezes na semana. Contudo, diante do cenário mundial frente à pandemia do COVID-19 (2020 – 2021) e do necessário isolamento social, foi preciso fazer alguns ajustes metodológicos. Com as escolas fechadas, não foi possível a realização do trabalho de campo nas escolas do Município, por meio de visitas a algumas salas do AEE, como tínhamos proposto no percurso metodológico. Neste sentido, como segunda etapa do estudo de caso, foram realizadas apenas as entrevistas semiestruturadas com seis professores da rede municipal, de forma *online*, após a autorização da SEMED de Mesquita, cujo comprovante de autorização encontra-se no anexo 2.

A última etapa prevista em um estudo de caso consiste na organização e redação do relatório. Para Chizzotti (2000, p. 103) o objetivo do relatório é “apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo”. Nesta fase, utilizamos como referencial para análise das entrevistas dos professores, a Análise de Conteúdo baseado na inquirição das relações existentes nesses relatos. Para a pesquisadora Cecília Minayo (2000, p. 203)

[...] a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados.

Segundo a autora, para buscar os significados latentes numa pesquisa qualitativa existem algumas técnicas desenvolvidas para essa análise como: análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise da enunciação. Sendo assim, utilizaremos a análise de relações, pois pensamos nas relações que são feitas nos relatos dos professores, ao narrar sobre seu aluno com autismo. A fala dos professores pode aparecer correlacionada a outros temas importantes, porém no mesmo contexto da temática central. Ainda segundo a autora a análise das relações “designa técnicas que, ao invés de analisar a simples frequência de aparição de elementos no texto, preocupase com as relações que os vários elementos mantêm entre si, dentro de um texto” (MINAYO, 2000, p. 204).

Na sequência, apresentaremos a rede de educação do município de Mesquita, o seu Plano Municipal de Educação – PME - Meta 4, assim como sua estratégia para o decênio do PNE (2014-2024).

4.2- A rede de Educação do Município de Mesquita e a inclusão dos alunos com deficiência.

O município de Mesquita fica localizado na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro e foi emancipado no ano de 1999, tendo apenas 22 anos e sendo considerado o município mais novo a ser emancipado. Com isso, percebemos que o Município ainda possui algumas necessidades básicas como: falta de saneamento em alguns bairros, não possui um hospital municipal, entre outros.

Segundo Pletsch, a região da Baixada Fluminense é marcada por uma realidade social sofrida devido aos

baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns as grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana (PLETSCH, 2012, p. 34).

Dentre as necessidades do Município também podemos destacar, na área da Educação, a falta de uma universidade pública ou privada, assim como ser

um território de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Segundo as medições do IDEB¹⁷, o Município não atingiu as metas projetadas para os anos de 2011, 2013, 2015 e 2017 para os anos finais do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental.

Após um levantamento realizado no site da Secretaria Municipal de Educação – SEMED¹⁸ foi observado, de acordo com site, que toda a rede escolar do Município é inclusiva. Ou seja, os alunos com deficiência são matriculados no ensino regular e quando necessário eles também são incluídos nas salas de recurso que são chamados de AEE. O aluno que estuda em turma regular frequenta, quando possível, no contraturno as atividades complementares realizadas no AEE, com o recurso específico para sua deficiência; pelo menos é o que deve ocorrer de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010. O Município conta com 21 escolas, sendo 17 escolas do Ensino Regular, 03 escolas de Ensino Integral e 01 escola de Ensino Matutino.

O Município conta ainda com 01 Núcleo Municipal de Educação Especial.

De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024), que está dividido em 20 metas e suas respectivas estratégias, ficou estabelecido na Meta 4, que a educação da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deverão ocorrer preferencialmente em escolas regulares, como vimos no capítulo 1 deste trabalho. Ao tratar do Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) e da inscrição da Meta 4, observamos que o Município seguiu de maneira concordante com o texto contido no PNE como veremos abaixo através da meta 4 do PNE que fica estabelecido:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

¹⁷ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em: 09/07/2020

¹⁸ SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Mesquita, RJ. Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semmed/> Acesso em: 26/10/2019

Segundo a Lei nº 908 de 29 de junho de 2015 do Plano Municipal de Educação - PME (2015 - 2025) da Meta 4, identificamos que segue a orientação federal do PNE com relação ao acesso do aluno nas escolas inclusivas com o suporte do AEE por meio das salas de recurso. Vale ressaltar que também de acordo com o Plano (2015 – 2025), o Município pretende e considera importante abranger todas as escolas da rede com o AEE até o final do decênio. Logo, consideramos importante essa constatação da Secretaria em dar atenção a essa necessidade da implantação de mais salas de recurso, pois entendemos que estas sirvam como apoio fundamental ao desenvolvimento do ensino regular e, desta forma, contribuindo com o direito de aprendizagem a esse aluno com deficiência. Conforme Pletsch (2009, p. 28) “a Educação Especial não deve ser apenas um reforço escolar ou pedagógico, mas sim um trabalho realizado juntamente com o ensino comum, desenvolvendo métodos para um aprendizado significativo e com êxito”.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo está dividido em três subtítulos, sendo o primeiro apontado para os procedimentos da coleta de dados e a caracterização dos sujeitos, e os demais que se relacionam diretamente aos objetivos específicos, e que orientaram cada bloco de questões na entrevista. Desta forma, consideramos ser mais compreensível para a organização da narrativa realizarmos, simultaneamente, um diálogo com o referencial teórico desenvolvido no trabalho. Vale ressaltar que optamos por não transcrever as narrativas de forma integral no trabalho, faremos apenas menção de alguns trechos que julgamos necessários para ilustração dos argumentos e para o desenvolvimento da análise. Conforme já esclarecemos anteriormente, não divulgaremos o nome dos professores. Eles serão identificados apenas pela palavra Professor (a), seguida por uma letra incluída aleatoriamente para cada um, como por exemplo: Professor (a) X, Professor (a) Y.

5.1 - Caracterização dos Sujeitos

Conforme já anunciamos, o trabalho de campo foi realizado de forma *online*, através de entrevistas semiestruturadas, devido à pandemia mundial do COVID-19, que nos impossibilitou de fazer a coleta dos dados de forma presencial diante do isolamento social que nos está sendo imposto neste momento.

A entrevista (anexo 1) foi composta por sete perguntas semiestruturadas, nas quais o professor tinha a liberdade para comentar e dissertar sobre o tema apresentado. Essas perguntas foram divididas em três blocos principais, os quais

foram baseados nos objetivos específicos da pesquisa, estruturados da seguinte forma:

1º bloco – Dados do Professor
2º bloco – Identificar a existência de recursos midiáticos de imagens visuais nas turmas do AEE
3º bloco – Possibilidades e limites do uso pedagógico desses recursos midiáticos

Posteriormente à elaboração do roteiro das entrevistas, foram selecionadas seis professoras do AEE de diferentes escolas do município de Mesquita. Essas professoras, após a autorização da SEMED (anexo 2), foram contatadas através de e-mail para explicação da pesquisa, solicitação da participação na mesma, assim como a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 3).

Conforme exposto, esta pesquisa tem como foco principal as narrativas das professoras do AEE, por considerarmos que são pessoas próximas à realidade deste aluno com deficiência, assim como da escola e de um panorama a cerca das potencialidades e desafios frente aos recursos de imagens visuais nas salas de recurso. O quadro 2, a seguir, apresenta um resumo das informações obtidas no primeiro bloco de perguntas das entrevistas.

Quadro 2 – Caracterização dos professores entrevistados.

Professora	Idade	Formação	Tempo de Atuação	Formação em Educ. Especial ou Inclusiva
A	58	Pós – Lato Senu	19 anos	Sim
F	46	Mestrado	20 anos	Sim
L	42	Pós – Lato Senu	21 anos	Sim
R	44	Mestrado	20 anos	Sim
Y	60	Pós – Lato Senu	32 anos	Sim
X	55	Pós – Lato Senu	11 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

A entrevista foi realizada remotamente, sendo que três professoras optaram por responder através do áudio de uma rede social (Whatsapp) e as

outras três responderam apenas a entrevista por *e-mail*. As entrevistadas foram todas mulheres e tinham a idade entre 42 e 60 anos. Elas também apresentaram o nível de formação, em pós-graduação, assim como todas possuíam formação em Educação Especial ou Inclusiva. Dentre as perguntas feitas as professoras, nesse primeiro bloco foi indagado sobre o tempo de atuação no magistério de cada uma. O período mais curto em nível de experiência foi de 11 anos e o mais longo foi de 32 anos de atuação no magistério. Um dado que merece destaque especial, foi um pronunciamento de uma professora (mesmo sem ter sido perguntado) no qual destaca que, além de ser professora do AEE, também é mãe de uma adolescente com deficiência, o que evidenciou seu comprometimento e envolvimento com a Educação Inclusiva na narrativa da entrevista.

Ao fazer uma primeira reflexão sobre os dados dessas professoras, logo o que saltou aos olhos foi o fato de todas serem formadas em Educação Especial ou Inclusiva. Essa informação pode nos dar pistas do compromisso do Município com a Inclusão, pois de alguma forma está se adequando as leis, decretos e pareceres da Educação. Como já evidenciado no Capítulo 1 deste trabalho, a capacitação docente é uma peça essencial no processo educacional inclusivo. É nesta formação que os novos conceitos, metodologias, estratégias pedagógicas precisam ser apresentadas para que de fato a inclusão seja compreendida sem barreiras e não como mais uma tarefa ao trabalho docente (ANJOS; CAMARGO, 2011).

Ainda recorrendo aos nossos referenciais, para Vitaliano (2015, p. 89) “[...] “embora ainda haja o que ser feito em relação à inclusão, atualmente o que necessita de atenção é a formação de professores para atuar com alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) na Educação Básica””. Apesar de concordarmos com os argumentos de muitos autores sobre a necessidade de maior investimento na capacitação dos professores para esse tipo de atendimento, consideramos importante salientar que, neste nosso caso em particular, as professoras entrevistadas estavam capacitadas com pósgraduação específica para o atendimento dos alunos com deficiência. Destacamos ainda, a importância das políticas públicas no que tange a dar acesso e permanência ao

ensino de qualidade para esses alunos e, neste caso em especial, aos alunos do município de Mesquita.

5.2 – Identificação do uso das Mídias de Imagens Visuais nas salas do AEE

O segundo bloco de perguntas da entrevista buscava identificar a existência de recursos midiáticos de imagens visuais nas turmas do AEE. Nosso interesse foi de começar a investigar os materiais pedagógicos utilizados nas salas de recurso dessas professoras, atendendo ao nosso segundo objetivo específico que é 'Identificar o uso dos recursos midiáticos de imagens visuais a partir das narrativas de professoras atuantes nas salas de AEE'. Nosso foco principal eram os recursos midiáticos, porém entendemos que para atingirmos essa questão precisaríamos saber, de maneira geral, com quais recursos pedagógicos os professores contavam em suas salas, se a sala tinha material pedagógico adaptado para alunos com deficiência e quais eram esses materiais. Pois, pensamos ser importante esse mergulho na realidade dessas salas de atendimento especializado, para sabermos, antes mesmo dos recursos midiáticos, se elas faziam uso de outros recursos.

Das seis professoras entrevistadas, cinco afirmaram ter material didático adaptado em suas salas e apenas uma respondeu não ter este material. Conforme podemos observar nos exemplos dos relatos a seguir, os materiais citados pelas professoras foram: jogos de dominó tátil, quebra cabeça superposto, jogos de alfabetização e conhecimento lógico, teclados colmeia, tesouras adaptadas, lupas, esquema corporal e encaixe, ábaco material dourado, reglete e pulsão (pessoa com cegueira), corpo humano de menina e menino em MDF e tapetes alfabéticos em material EVA.

Sim, possuo uma sala de recursos multifuncional. Temos teclado colmeia, lupas, regletes e punção, Soroban, entre outras tecnologias de baixo custo e material individual produzido por nós professores (Professora L, grifo nosso).

Sim, computadores, jogos em libras, Braille, materiais ópticos, jogos de coordenação motora, tesouras adaptadas, jogos diversos de alfabetização e conhecimento lógico, bandinha,

esquema corporal de encaixes e ábacos material dourado (Professora Y, grifo nosso).

Importante registrarmos o fato de que duas professoras responderam que consideravam o material que tinham em suas salas era um material de baixo custo e bem simples, como pode ser verificado no relato acima, da professora L. Há também o registro de duas professoras que relatam a fabricação de alguns materiais por elas mesmas, pois o material não chega no tempo determinado à escola, então muitas vezes existe a necessidade da improvisação. Vale destacar o relato da professora a seguir, sobre a inadequação de alguns materiais.

Tem sala de recurso na minha escola, porém ele não contempla a todos. No meu caso, que trabalho com jovens e adultos, o material não é adaptado para eles, é muito infantil, na minha sala eu preciso adaptar com a necessidade deles. A maioria dos materiais é o próprio professor quem faz pra atender a realidade do aluno, mesmo sendo sala de recurso e tendo aquele material (Professora F, grifo nosso).

A fala dessa professora é contundente ao dizer que existe o material adaptado sim, porém é um material produzido para crianças, e seus alunos são jovens/adultos. Muitas vezes nossa visão está limitada apenas à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental (1º ciclo) e as necessidades vão além dessas etapas, incluem toda a Educação Básica. Segundo Pletsch (2008) o AEE precisa desenvolver mecanismos para aprendizagem desses alunos com o auxílio de recursos específicos para as suas necessidades, ou seja, a necessidade é individualizada.

Desta forma, entendemos a iniciativa de algumas professoras em fabricar um material que não existe para seus alunos ou de adaptar o material que já existe, mas é adequado para outra idade. Infelizmente essa realidade não poderia acontecer. Uma segunda pergunta, relacionada à primeira, foi saber das professoras se esses materiais pedagógicos seriam suficientes ao trabalho na sala de recursos. Para minha surpresa, como pesquisadora, o relato de uma professora nesta segunda resposta veio solucionar um questionamento meu sobre a existência de materiais adaptados para alunos com TEA. Segue abaixo o relato da professora.

Não, tendo em vista que trabalhamos com um público específico que são pessoas com autismo e deficiência intelectual de moderado e grave, e a maior parte do material não é para esse público (Professora X, grifo nosso).

Assim sendo, consideramos a dificuldade dessas professoras ao trabalhar com um material que deveria ser adaptado para todos, porém temos verificado que não é ou não está sendo feito agora. Conforme verificamos na introdução desta pesquisa, de acordo com o Censo Escolar divulgado pelo INEP o número de alunos com autismo matriculados no ensino regular aumentou 37,27% em um ano. Logo, consideramos ser a inclusão desses alunos uma realidade crescente no contexto educacional que necessita a cada dia de iniciativas que promovam estratégias pedagógicas que viabilizem de fato o ensino-aprendizagem deles. Dentre as seis professoras, apenas uma relatou ser o material suficiente para o desenvolvimento dos alunos, já que o atendimento seria realizado em pequenos grupos ou individualizado de acordo com a necessidade do aluno. As outras professoras relataram que o material não seria suficiente para o desenvolvimento do trabalho, como podemos constatar no excerto abaixo.

Não é suficiente. Normalmente tem que fazer adaptação de acordo com a realidade do aluno e a faixa etária do aluno. Então cada aluno é único e tem sua especificidade e nem todo material atende a todos (Professora F).

A pergunta subsequente se refere ao tema mais central da pesquisa, ou seja, o uso de recursos tecnológicos, como televisão, computador, celular, entre outros, nas turmas do AEE por parte desses professores. Todas as seis professoras consideraram como positivo o uso desses recursos e afirmaram ser importante para promover outras habilidades, além daquelas que são objetivos pedagógicos. Desta forma, podemos considerar que os recursos tecnológicos podem promover benefícios que vão além do pedagógico, assim como promover outras habilidades, como cita a professora A, e neste caso podemos pensar que sejam habilidades motoras. Para o aluno com deficiência, em especial o autista, podemos supor que algumas possíveis barreiras sociais, motoras e cognitivas podem ser vencidas, como afirma a professora no relato abaixo.

Sim. Porque traz benefícios e ajuda no desenvolvimento das habilidades, cria vínculo de interação de aluno com professor (parou um pouco e respirou fundo) porque tem aluno com dificuldade de ter contato com a professora, e com a tecnologia pode começar aí uma relação. E nós (professores) podemos avaliar esse aluno por outras formas né, avaliar a motricidade deles, o sentido das crianças, a coordenação motora, a capacidade visual, auditiva, e como ele reage a essas estratégias e traz pra eles uma melhor qualidade de vida. O aluno aprende a manipular o recurso porque muitos não sabem, tem medo, aí você já ajuda, e com o tempo aprende e quer fazer sozinho. Ele aprende a obedecer a regras porque os jogos ensinam através da interação, esperar a vez do colega etc., ou seja, é bom para muitas coisas (Professora A).

Considerando este relato, percebemos que esses recursos tecnológicos ampliam nossa visão para uma abordagem mais prática em suas formas de ensino e mais voltada para a realidade do aluno. Nesse sentido, concordamos com Rodrigues (2003) quando defende que uma abordagem pedagógica mais inclusiva requer estratégias que sejam mais dinâmicas e menos tradicionais. Assim, a partir dos possíveis benefícios do uso dos diferentes recursos tecnológicos, apresentados no relato, percebemos que essas práticas podem colaborar para o estabelecimento de um novo paradigma educacional inclusivo que tanto ansiamos. Um ensino-aprendizagem que vá além do tradicional, considerando diferentes formas e estratégias pedagógicas que atendam as individualidades. O próximo relato corrobora essa perspectiva ao dizer que

Sim, pois é mais um recurso audiovisual que pode diversificar a proposta de intervenção, com pesquisas, jogos, vídeos, dentre outros (Professora R).

Neste relato verificamos mais uma vez a ideia do recurso tecnológico como uma forma de diversificar a proposta de intervenção para esses alunos, ou seja, trazer propostas diferentes, estratégias que alcancem mais do que objetivos pedagógicos óbvios.

Dando sequência à entrevista, perguntamos o que poderia ser melhorado em relação aos recursos já disponibilizados no AEE das escolas. Segundo o relato das professoras, há necessidade de melhorar a disponibilidade de recursos tecnológicos. Para essas professoras, quando alguns desses aparatos existem, estão quase sempre com defeito, assim como falta internet. Também

destacaram, como no relato a seguir, ser necessárias melhorias nas salas de atendimento, com reformas de infraestrutura e acessibilidade, melhorias na quantidade e qualidade dos materiais pedagógicos, pois os que existem são poucos e antigos, dentre outras necessidades.

O espaço físico da sala e uma mobília mais adequada e confortável. Acesso à internet também (Professora R).

Dentre as diferentes carências, algumas professoras deram ênfase, em suas falas, a aspectos mais específicos para o atendimento no AEE, como os aparatos tecnológicos.

Diversificar os materiais para atender todas as áreas do conhecimento, principalmente o ensino de Ciências, Geografia e História, pois o pouco que tem disponível atende basicamente o letramento de português e matemática (Professora Y, grifo nosso).

O uso da tecnologia assistiva e a comunicação alternativa ampliada (Professora L).

A partir desses relatos percebemos as necessidades existentes no AEE, mas principalmente, os relatos dessas professoras contribuem para a ciência, para a pesquisa, de forma a verificar o que pode ser melhorado a partir do que já existe. Logo, na primeira fala da professora Y verificamos a necessidade de material adaptado para outras áreas de conhecimento, e não apenas para o letramento de português e matemática. Essa situação precisa de uma atenção urgente, visto que o ensino de ciências entre outras disciplinas são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos e principalmente para os alunos com deficiência. Para Gonzaga e Oliveira (2012, p. 4) “a Educação Científica, em conjunto com a Educação Social e Ambiental, dá oportunidade para as crianças explorarem e entenderem o que existe ao seu redor nas dimensões humana, social e cultural”. Desta forma, consideramos importante o envolvimento da criança, com deficiência, ou não, ao Ensino de Ciências dentre as outras disciplinas, como nos diz o autor, desde a infância, para começar a pensar, criar, fazer pequenas associações e com isso dar desenvolvimento ao seu conhecimento em todas as áreas.

Não podemos esquecer, como já foi relatado por uma professora, que muitos materiais são infantis, não adaptado para a idade, como se não houvessem alunos com deficiência que são jovens e adultos, o que também necessita de uma reflexão e mudança nos materiais já existentes.

No relato seguinte percebemos um discurso bem atualizado com as atuais práticas pedagógicas da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva. Neste discurso foi apontado o uso das tecnologias assistivas, que são diferentes processos, dispositivos, materiais que dão suporte e servem de assistência e até reabilitação para a vida diária da pessoa com deficiência ampliando sua participação em algumas atividades. Consideramos que estes dispositivos seriam de grande relevância para o AEE, visto que o Decreto 7.611/2011 do AEE já tem como um dos seus objetivos os de: “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011), como já vimos no capítulo 1 desta pesquisa. Porém, de acordo com essa análise, percebemos que, infelizmente, esse direito descrito no decreto não tem sido uma realidade, pelo menos no Município da pesquisa. O que existe são poucos materiais adaptados e que não são tecnologia assistiva, como deveriam ser, pois o AEE deveria garantir o apoio especializado individual de cada aluno com sua deficiência específica e não do grupo como um todo.

Desta forma, precisamos refletir se, de fato, esses alunos têm aprendido, tem conseguido fazer suas avaliações, com essas necessidades apresentadas até aqui pelas professoras. Assim, consideramos que o uso da mídia-educação como uma estratégia pedagógica poderia auxiliar neste processo de aprendizagem dos alunos do AEE por envolver não apenas os conteúdos disciplinares, mas também as habilidades sociais deles. Recorremos novamente ao Napolitano por nos esclarecer que “os conteúdos veiculados pela TV constituem uma experiência social, ao deixarem marcas profundas na consciência dos espectadores, formando uma memória social dinâmica” [...] (NAPOLITANO, 2015, p. 40). O relato abaixo manifesta a preocupação da professora, assim como a necessidade por materiais pedagógicos que sejam mais dinâmicos e atrativos para esses alunos do AEE.

Poderia ter jogos e materiais mais variados, envolvendo mais a ação do aluno com foco nas habilidades né, pra trabalhar a lateralidade, coordenação motora, visão, audição, atenção. Os computadores deveriam ser mais sofisticados com tipos de jogos, entretenimento, uma tv legal com bons vídeos, dvd' s bons, uma iluminação adequada para a sala de recursos porque as vezes a sala é escura, não ajuda muito. Os materiais táteis, eu acho que tem poucos, eles precisam manipular o que estão fazendo. Espelhos adaptados, também acho muito importante, tem espelhos especiais que não se quebram para sala de recurso, e o aluno que não usa espelho a gente dá um jeito de outra forma, isso tudo é visando o público-alvo da escola (Professora A, grifo nosso).

Este relato nos aponta para essa reflexão, do uso de materiais que envolva mais a ação do aluno. Podemos entender, de acordo com a fala da professora, que os materiais existentes estão mais relacionados à passividade e que não trabalham com o corpo, com o movimento. Neste sentido, consideramos como a mídia, que neste caso pode ser a televisão, cujos conteúdos podem se constituir como uma experiência social que poderia contribuir com essas habilidades citadas no excerto, de forma a incorporar essa *memória social dinâmica* no aluno podendo ser reproduzido por ele em algum momento futuro (Napolitano, 2015). Como a professora mesmo relata, há uma carência desses materiais que podem servir para o desenvolvimento das habilidades desses alunos do AEE. Logo, enfatizamos o potencial das mídias como fonte de aprendizado, conteúdos e habilidades, porém sempre destacando seu uso pedagógico, de maneira que se constitua como meio condutor ao desenvolvimento de habilidades sociais assim como ao ensinoaprendizagem de conteúdos disciplinares.

5.3 – Possibilidades e limites ao uso das Mídias de Imagens Visuais com alunos do AEE

Atendendo ao terceiro objetivo específico desta investigação, expresso como “Discutir as possibilidades e limites do uso pedagógico das mídias de imagens visuais diante das dificuldades enfrentadas no trabalho docente com alunos com TEA”, neste terceiro e último bloco de perguntas da entrevista. Nosso interesse foi ouvir das professoras argumentos referentes a essas

possibilidades e limites, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral e em especial, o aluno com autismo. A primeira pergunta foi um pouco mais ampla, pois nossa intenção foi saber se havia alunos com o TEA nas salas dessas professoras, ou se já trabalharam com algum aluno com este transtorno. As seis professoras que participaram da entrevista, responderam que trabalham com alunos com TEA no AEE. Abaixo trazemos o relato da experiência particular, da professora R com um de seus alunos com o transtorno.

Eu tenho 3 alunos com autismo na sala de recurso, mas já trabalhei com outros e aí eu acho que, que (ficou pensativa, repetindo). Existem alunos verbais e não verbais e eu tive alguns problemas com o aluno não verbal porque ele já estava na pré-adolescência, passava por problemas, não ficava muito tempo na sala de aula, foi difícil trabalhar com esse aluno, mas quando ele ia ele recebia bem as atividades e fazia do jeitinho dele. Eu gosto de trabalhar com o autista porque cada um tem as suas necessidades, nenhum aluno é igual, cada um é cada um. E nessa parte a ajuda dos pais é muito importante, a atuação dos professores também faz a diferença e da comunidade escolar porque a escola tem que estar incluída e não é esse aluno que precisa se incluir. A escola tem que aceitar esse aluno e não o aluno se preparar para entrar na escola (Professora R).

A experiência da professora R nos mostra como as pessoas com autismo tem suas especificidades. Neste relato, ela ressalta a necessidade de compreender essas peculiaridades, desde o aluno que pode ser verbal até o não verbal. Ela ainda destaca a questão da faixa etária, que pode suscitar outros tipos de problemas decorrentes da própria puberdade. Assim, entendemos que existem alguns confrontos que podem tornar essa relação professor-aluno mais difícil para o percurso escolar. Porém, percebemos que a professora gosta de trabalhar com esses alunos. Esse relato nos permite refletir que a formação continuada é importante para adquirir conhecimento sobre diferentes maneiras de trabalho com eles, mas principalmente, nos deixa perceber que gostar do que faz, ter paciência, e ver que sua mediação naquele momento com o aluno está além-pedagógico, é um ato de empatia, de humanidade.

A segunda pergunta desse bloco questionava se as professoras tinham conhecimento de alguma estratégia pedagógica específica para o ensino/aprendizagem dos alunos autistas no AEE. Nesta pergunta, foi perceptível

verificar algumas dúvidas das professoras em relação a métodos específicos e diferenciados de ensino para esses alunos, assim como uma fragilidade em trabalhar especificamente com eles; talvez pela falta de conhecimento sobre o transtorno ou até de uma formação continuada para auxiliar e orientar. Foi interessante observar claramente uma divisão nas respostas por parte das professoras, pois das seis professoras entrevistadas, três tinham o conhecimento sobre métodos e estratégias específicas de ensino e as outras três não tinham esse conhecimento. Com isso, retornamos ao ponto sobre a importância da formação continuada dos professores. Pois, se desejamos a implementação do sistema inclusivo, precisaremos de uma reorganização metodológica, pedagógica, e principalmente, da conscientização e garantia de que os profissionais estejam preparados para essa perspectiva educacional (Blanco, Glat, 2009). Abaixo veremos os relatos das professoras que detêm conhecimento sobre os métodos específicos.

Sim. *Teacch, Son-Rise, Pecs adaptados e ABA*²¹, sendo este o que mais utilizo (Professora L, grifo nosso).

Sim. *Eu conheço o ABA, tem um programa Teacch entre outros.* Mas na minha experiência como professora, eu utilizo o método que eu trabalho ao longo desses anos que é o foco e centro de interesse porque cada aluno é diferente (Professora F, grifo nosso).

Sim. Entendendo que cada caso é um caso, que precisa de anamnese para entender a história de vida do aluno, os recursos tecnológicos, *pecs estímulos de linguagem*, recursos de arte e expressão, *análise de comportamento aplicada (ABA)* e estimular os comportamentos sociais (Professora Y, grifo nosso).

As falas destas professoras evidenciam o conhecimento sobre alguns métodos específicos para pessoas com TEA e que podem, adaptados ou de forma completa, contribuir com o ensino-aprendizagem desses alunos. Os métodos destacados são utilizados por profissionais da área de saúde, como

²¹

TEACCH - Em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação - utiliza uma avaliação de perfil Psicoeducacional para determinar pontos fortes, de interesse, dificuldades e montar, a partir desses pontos, um programa individualizado.

SON-RISE - É uma metodologia de intervenção para pessoas com autismo que privilegia a relação em detrimento do tratamento, tendo por base uma abordagem interacionista, responsiva e motivacional.

PECS ADAPTADOS – Em português significa Sistema de Comunicação por Troca de Imagem – método utilizado para melhorar as capacidades físicas, cognitivas e de comunicação, tendo como base principal o uso da imagem. Utilizado, principalmente, para autistas não verbais. ABA – Em português significa Análise do Comportamento Aplicada - É uma abordagem da psicologia usada para a compreensão do comportamento. Trabalha com autistas e tem por objetivo integrar a criança à comunidade da qual ela faz parte.

fonoaudiólogos e psicólogos em seus consultórios terapêuticos. Sendo assim, consideramos que ter o conhecimento da existência dessas técnicas pode permitir uma ampliação pedagógica ao trabalho desenvolvido por essas professoras em suas salas de aula, transferindo possíveis benefícios para os alunos, já que são métodos científicos utilizados por profissionais de saúde, e para as professoras, através de aulas mais dinâmicas e lúdicas.

Já as outras três professoras entrevistadas, apesar de sua formação para a Educação Especial, não demonstraram conhecer os métodos específicos para o atendimento do aluno com autismo, conforme podemos ver em suas falas, a seguir.

Não existe uma estratégia específica. Cada aluno é diferente, e tem seus próprios quereres. Durante a avaliação é que vamos descobrindo qual estratégia melhor se adequa ao aluno (Professora X).

A meu ver não existe específica, pois acredito que não exista estratégias que sejam aplicadas apenas com crianças autistas, no entanto, *vejo retorno com comunicação visual, livros de literatura, produção de textos por meio de imagens, atividades com objetos e materiais concretos* (Professora R, grifo nosso).

Estratégias pedagógicas são essas que eu falei com você, que é usar o material de acordo com o que ele está precisando, de acordo com suas habilidades, com o que ele sabe (Professora A).

Ao refletirmos sobre o relato das professoras que, segundo elas, não há uma estratégia específica para o ensino de alunos com TEA, consideramos a falta de conhecimento sobre o assunto. Todavia, vale dar ênfase ao relato de duas professoras, que sem saber, expressam uma fala de quem conhece a estratégia, porém não sabe o nome técnico para o método. Segundo a professora R, existe um retorno de entendimento, de absorção com esses alunos através da

comunicação visual, dos objetos concretos, entre outros. Ou seja, apesar de não ter o conhecimento do método, que neste caso seria o método dos PECS Adaptados - Sistema de Comunicação por Troca de Imagem, a professora percebe que a comunicação visual é uma estratégia que pode ser utilizada e com um retorno positivo por parte desse aluno. Da mesma forma, percebemos que também ocorre uma relação próxima deste fato com o relato da professora A, pois ela demonstra não ter o conhecimento de um método específico, mas pensa que essa estratégia precisa partir das habilidades do aluno e das suas preferências. Com isso, mesmo sem ter o conhecimento do método, a professora sem saber, já utiliza de uma base técnica de um método específico, que neste caso é o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication - handicapped Children*) - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação.

Já a professora X não demonstrou possuir qualquer conhecimento sobre esses métodos específicos.

Sendo assim, reforçamos nossa convicção sobre a necessidade da formação continuada para os professores que atuam no AEE. Como já citado neste trabalho por Anjos e Camargo (2011) é preciso uma capacitação profissional para a Educação Inclusiva, mas não como um fardo que traga um trabalho a mais para o professor, exigindo dele o preparo de duas aulas (uma para o aluno “de inclusão” e outra para os demais alunos), mas como uma nova metodologia de trabalho que atenda a todos os alunos, permitindo que todos participem ativamente e efetivamente da aula proposta.

A terceira pergunta do bloco, relacionada diretamente ao uso didático das mídias, indagava se alguma professora já tinha feito o uso das mídias de imagens visuais como televisão, celular, computador, tablete e outros, com o objetivo didático em sala de aula com seus alunos do AEE e como teria sido a experiência e a reação deles. As seis professoras relataram já terem feito o uso dessas mídias em sala de aula e cada uma compartilhou sua experiência. A partir desses relatos, nos quais as professoras destacaram algumas possibilidades para o uso dessas mídias, conseguimos identificar cinco argumentos principais que elas usam para defender o uso dessas mídias, que serão exemplificados abaixo a partir da fala delas. São eles:

- ✓ Maior tempo de atenção, concentração;
- ✓ Permanência na atividade;
- ✓ Maior motivação e autonomia;
- ✓ Efeito calmante para alunos mais inquietos;
- ✓ Aumento nas habilidades de coordenação motora.

Os relatos a seguir, das professoras L e A, vão apresentar alguns desses argumentos identificados e nos fazer entender como essas atividades usadas por elas, através dos recursos de imagens visuais, podem produzir uma aprendizagem socioeducativa que engloba desde os conhecimentos pedagógicos até os conhecimentos sociais. Logo, uma aprendizagem que pode dar uma maior autonomia e desenvolvimento da pessoa com TEA para usufruir da vida em sociedade e das relações que os cerca.

Sim, já usei televisão, celular e computador. Através do estímulo na área de interesse foi possível um maior tempo de atenção compartilhada, permanência na tarefa e introdução de conhecimentos acadêmicos (Relato da professora L).

Quando eu usei em outra escola a experiência foi boa, no início alguns tinham um receio, medo do computador, mas foi tudo adaptação, com passos de formiguinha, conversas. Usei jogos simples para começar, de memória, jogos que usam direita e esquerda, com barulhos e depois peguei mais pesado um pouco, *jogos de concentração, jogos de rotina que a gente usa muito também, principalmente para os autistas. No início alguns tinham pouca concentração e depois reagiram bem, melhoraram bastante*, sentiam saudades quando eu não usava, pediam para ligar o computador, mas antes tinha que ter uma preparação, uma conversa. A experiência foi boa, na sala de recurso a pessoa está sempre aprendendo coisas novas, está sempre se redescobrando nos nossos fazeres, a gente descobre e quer logo passar para o aluno porque cada coisinha é um sucesso para a gente e pra eles (Relato da professora A).

Segundo o relato da professora L, os efeitos produzidos nos alunos a partir do uso das mídias foram: *maior tempo de atenção compartilhada, permanência na tarefa*, o que possibilita aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos. Para ela, esses efeitos decorrem do estímulo na área de interesse. A área de interesse à qual a professora se refere pode ser um jogo preferido no celular, um desenho animado de interesse do aluno entre outros, onde o conhecimento prévio desses

interesses associado aos objetivos de ensino-aprendizagem, pode produzir efeitos positivos como os citados pela professora. Segundo Castaneda (2020) o campo educacional precisaria transformar seu método de informações baseado num modelo biomédico, que seriam baseados nos laudos clínicos, “para um modelo biopsicossocial onde as características pessoais e ambientais implicadas na Funcionalidade fundamentam as decisões para planejamento de suporte individualizado” (p. 201). Ou seja, a área de interesse do aluno faz parte de um modelo mais amplo de informação, que é o biopsicossocial, e pode servir de base para um planejamento pedagógico diferenciado para a pessoa com deficiência.

Já para a professora A, foi identificado o argumento benéfico no *aumento da capacidade de concentração dos alunos*, principalmente os autistas, como é relatado por ela. Percebemos que essa concentração foi desenvolvida através dos jogos eletrônicos também apontados por ela, que inicialmente começou de forma mais fácil e aos poucos foi aumentando o grau de dificuldade. Assim, consideramos que houve progresso no aprendizado e *aumento nas habilidades de coordenação motora* desses alunos, que atingiram outro nível de fase desses jogos. Ao ler os relatos das professoras pensamos de como o uso das mídias visuais, através dos recursos tecnológicos, pode exercer um potencial não só no aspecto pedagógico, mas também para o desenvolvimento sociocultural dos alunos.

Nos próximos relatos, observaremos que as professoras citam em suas falas palavras importantes como: motivação, autonomia, acalmar e autorregular, o que nos faz refletir sobre uma possível aprendizagem que seja essencial para o desenvolvimento deste aluno no convívio social, preparando-o para a vida e não apenas para o contexto educacional como veremos abaixo.

Os alunos se sentem *motivados* e com *autonomia* pela oportunidade de manusear ou de ter contato com a tecnologia (Relato da professora R, grifo nosso).

Eu atendo autista com altas habilidades que gosta de desenhar, gosta de artes e nessa pandemia eu tenho usado muito computador com ele para as aulas e para as pesquisas de pintores na internet. Em sala de aula eu tenho um aluno com dificuldade motora, e eu uso o computador até para trabalhar isso mesmo, ele usa para digitar, e ele gosta também de música, imagem musical, então eu trabalho com ele usando vídeos

curtos, com as imagens e músicas para ele ficar sentado também. Essas ferramentas eu uso no meu dia a dia, inclusive eu uso o meu computador, a escola não me forneceu computador, eu uso até como estratégia para ele se *acalmar*, eu tenho já salvo alguns vídeos que ele gosta e uso quando ele está muito agitado, está desestabilizado, e ele aceita o trabalho no computador e é como se ele se acalmasse. Ele precisa do vídeo com uma música, só a música para ele não é interessante, então eu trabalho dessa forma. Ele fica bem tranquilo no computador, é uma estratégia até para ele se *autorregular*. Para ele é algo que dá certo, talvez para outro autista possa não dar certo. A mídia pra esse aluno dessa forma é excelente e funciona muito bem (Relato da professora F, grifo nosso).

No relato da professora R nós destacamos as palavras *motivação* e *autonomia*. A partir desta fala, podemos entender que os benefícios alcançados nessas atividades com as mídias, foram além dos objetivos de ensinoaprendizagem de conteúdos escolares. As palavras em destaque evidenciam um avanço, um processo em construção, não apenas educacional, mas biopsicossocial, por ser mais amplo e abranger diferentes fatores como o biológico, psicológico e o social. Neste caso, retornamos ao pesquisador Carvalho (2018, p. 49) que nos diz ser “necessário desenvolver competências essenciais à participação em diferentes ambientes, assim como capacitá-los nas áreas do desenvolvimento pessoal e social e da adaptação ao meio laboral”. Pensamos que as palavras usadas pelas professoras são indicadoras de uma forma de capacitá-los em diferentes áreas do desenvolvimento e isso, de fato, deveria abranger o AEE.

Já na fala da professora F, o destaque foi para as palavras *acalmar* e *autorregular*. Em suas palavras, a professora diz usar a mídia, e neste caso o computador, como estratégia para o aluno se acalmar. No final do seu relato, ela considera que o uso desse recurso possa ser uma estratégia do próprio aluno de autorregular-se. Assim, verificamos que o uso das mídias pode ter um efeito de controle, pelo menos para alguns casos, em momentos explosivos, de agitação e até de nervoso por parte desses alunos. Consideramos de grande importância ouvir esses relatos, por entendermos que essas professoras estão próximas desses alunos, convivem e já passaram por alguma experiência através do uso das mídias em suas salas do AEE.

Mais uma vez esses relatos corroboram com o uso da mídia, no sentido de favorecer diferentes maneiras de aprendizagem, não apenas pedagógica, porém biopsicossocial. Conforme já citamos, para Setton (2015, p. 8) “as mídias devem ser vistas como agentes de socialização, isto é, possuem um papel educativo no mundo contemporâneo”. Ao pensar no papel do sistema educativo, precisamos entender como um sistema mais amplo de ensino e não apenas o formal, o tradicional. A sociedade atual a cada dia tem feito um uso maior das mídias de imagens visuais para todo tipo de consumo, inclusive para adquirir conhecimento, com isso refletimos sobre a necessidade da escola se adequar as novas tecnologias e visualizar nas mídias uma potência de socialização e de estratégia pedagógica ao ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Neste sentido, concluindo com os últimos relatos, verificaremos a professora Y destacando os benefícios ao uso das mídias para acalmar o aluno nos momentos de crise, ou seja, este recurso mais uma vez foi citado para acalmar. Logo, corroborando de como o uso dessas mídias pode ir além da forma unicamente pedagógica. Outro destaque do mesmo relato da professora é a fala sobre alguns alunos e seus vídeos de interesse.

Na maioria das vezes eles amam. Até porque trabalho em uma comunidade de poucos recursos e ter um computador para jogar é algo bom. Uso muita música e preciso de caixa de som (minha) (Relato da professora X, grifo nosso).

O computador é umas das ferramentas mais utilizadas na rotina do atendimento do aluno, alguns aceitam e jogam os jogos convencionais outros pesquisam materiais de seu interesse como vídeos e pesquisas. Observo que a grande maioria dos alunos com TEA tem habilidades digitais e usam programas como Power Point, são autodidatas. Tablet são recursos que vão para sala de aula e auxiliam na aprendizagem e nos momentos de crise. Já o celular eu uso para gravar vídeos dos atendimentos, fotografias (Relato da professora Y, grifo nosso).

Sobre os interesses particulares dos alunos, citado pela professora Y, entendemos que a escola precisa de um modelo de informações biopsicossocial, como já citado neste capítulo pela pesquisadora Castaneda (2020), para que este sirva de base para o planejamento de um currículo adaptado e a realização de um trabalho individualizado para algum aluno caso seja necessário. Por

último, enfatizamos sobre a percepção da professora em observar o aluno com TEA e verificar que a maioria possui habilidades digitais, usam programas de informática e são autodidatas. A partir de percepções como desta professora, do diálogo com a gestão escolar, com a família e principalmente com o aluno, que poderemos desenvolver um trabalho que poderá capacitar esse aluno para a vida, para o mercado de trabalho e para tornar-se um cidadão consciente dos seus direitos e deveres como qualquer cidadão. Consolidando com a professora recorreremos novamente à citação dos pesquisadores Fernandes, Neves e Scaraficci (2017, p. 1) que diz que a pessoa com autismo apresenta “[...] condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média”.

Em contraste com essas possibilidades benéficas destacadas, também conseguimos identificar alguns limites encontrados para o uso dessas mídias, que podem ser um impedimento para a realização desta estratégia pedagógica diferenciada nas turmas do AEE que são:

- ✓ Escasso material adaptado para as deficiências;
- ✓ Escasso material adaptado para idades diferenciadas;
- ✓ Poucos recursos tecnológicos (televisão, computador, tablet entre outros);
- ✓ Falta de suporte tecnológico (Internet).

No decorrer deste capítulo percebemos alguns relatos das professoras que falam sobre as barreiras existentes e a impossibilidade ao uso das mídias de imagens visuais em suas salas do AEE. Destacamos alguns destes relatos.

A maioria dos materiais é o próprio professor quem faz pra atender a realidade do aluno, mesmo sendo sala de recurso e tendo aquele material (Professora F).

[...] entre outras tecnologias de baixo custo e material individual produzido por nós professores (Professora L).

Não tem material (ficou receosa pra responder, porém disse que seria sincera). A escola não possuía sala de recurso e quando foi inaugurada (em 2017) por grande demanda de alunos foi improvisada a sala e o material pela própria escola, e não houve material adaptado vindo do MEC como deveria ser. O material é

construído para cada aluno pelos professores mesmo. O MEC não fornece material para todas as escolas, o material é pouco. A gente procura ajudar da forma que dá pra gente ajudar, mas o aluno sempre é recebido (Professora A).

A falta de material adaptado, poucos recursos tecnológicos ou até inexistentes, e principalmente, a falta do suporte tecnológico, que neste caso é a internet, foram algumas inquietações desses professores no decorrer da entrevista. Entretanto, apesar dos problemas pontuados por elas, foi possível observar que algumas se utilizam do seu recurso particular para possibilitar aos alunos essa experiência pedagógica diferenciada, assim como a fabricação de material adaptado por elas mesmas e em outros relatos a utilização do computador, o que pode nos mostrar que em algumas escolas pode existir o recurso da internet e em outras, não.

Em síntese, consideramos que a falta de recursos ainda se torna um impedimento para a utilização de forma mais abrangente da mídia-educação como uma estratégia pedagógica nas turmas do AEE do município de Mesquita. Entretanto, não podemos desconsiderar os resultados positivos ao uso das mídias de imagens para o desenvolvimento pedagógico dos alunos com TEA, assim como o desenvolvimento biopsicossocial. Os resultados aqui apresentados, nos motiva a permanecer aprofundando os estudos e, de alguma forma, colaborar para aprofundar estratégias que de fato possam desenvolver conhecimento, habilidades e capacitação para a vida. Pensamos que a Educação Inclusiva ainda tem um longo caminho para percorrer na tentativa de encontrar melhores formas e estratégias pedagógicas que de fato possam atingir a todos. Se não, continuaremos com os pensamentos inclusivos, porém as atitudes continuarão sendo tradicionais, típico de um sistema educacional conhecido por nós, a Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesses momentos finais da pesquisa, consideramos a temática sobre o uso das mídias de imagens visuais de grande relevância para o ensino-aprendizagem do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Não apenas, orientada pelas minhas experiências pessoais, com um filho diagnosticado com o transtorno, mas agora, respaldada pelas leituras feitas e pelos relatos de professoras que convivem com esses alunos nas turmas do AEE.

Discorrer sobre o TEA neste trabalho nos possibilitou verificar que o assunto era bem pouco conhecido até o início do século XXI. Políticas Públicas específicas para essa população no Brasil, conseqüentemente, só foram criadas a partir de então. Seus desdobramentos naturais, tais como a preocupação com a saúde e educação desse grupo começa a emergir lentamente, especialmente pelo fato de o transtorno apresentar diferentes níveis de comprometimento cognitivos que algumas vezes são difíceis de identificar. Com isso, surge a cada dia a necessidade de pesquisas que envolvam a temática, sobretudo no campo da educação, já que a cada dia temos sofrido ataques por parte dos governantes a partir do negacionismo da ciência e de um possível retrocesso aos direitos alcançados até aqui pela Educação, principalmente pela Educação Inclusiva.

Acreditamos que a presente pesquisa alcançou seu objetivo principal de discutir o potencial do uso das mídias visuais como estratégia pedagógica de inclusão dos alunos com TEA na rede pública de ensino do município de Mesquita no Rio de Janeiro. Vencemos o desafio de realizar entrevistas semiestruturadas de forma *online*, devido o isolamento social em virtude da pandemia mundial da COVID-19, com professores do AEE, que são aqueles que conhecem de perto as individualidades desses alunos, suas potencialidades, suas necessidades educativas e de relações sociais.

Sendo assim, a partir da análise do conteúdo das falas das seis professoras entrevistadas, todas graduadas e com especialização no campo da Educação Especial ou Educação Inclusiva, foi possível fazer reflexões sobre a realidade enfrentada por essas profissionais em relação ao acesso e uso dos materiais adaptados ou especialmente elaborados para o atendimento dos alunos com TEA.

Com relação ao material disponibilizado no AEE, se eram suficientes para o desenvolvimento do trabalho, se eram todos adaptados, concluímos que nas turmas do AEE esses materiais são escassos, alguns já sucateados e em algumas escolas não há o material adaptado para todo tipo de deficiência e os que existem não são adequados para todas as idades.

A respeito do uso das mídias de imagens visuais, como televisão, celular, computador, tablet entre outros, todas as respostas foram unânimes ao considerarem como importantes recursos de ensino para o aluno com TEA, assim como para os alunos com outras deficiências. Destacamos também que algumas vezes foi relatado por elas, o uso desses recursos tecnológicos como um potencial estratégia para acalmar os alunos muito agitados (podemos pensar então no uso como uma ferramenta terapêutica?), de desenvolver diferentes habilidades e em alguns casos para melhorar a coordenação motora.

A partir do encontrado, retornamos a hipótese inicial deste trabalho de que o uso dos recursos midiáticos poderia ser um potencial ferramenta pedagógica como estratégia lúdica para as aulas nas turmas do AEE, com nossa convicção reforçada pelos relatos dessas profissionais.

Por outro lado, precisamos salientar que as professoras entrevistadas relataram também a falta de infraestrutura tecnológica básica, como acesso de qualidade à internet e computadores funcionais, para o trabalho pedagógico com as mídias visuais. Pontuaram as dificuldades de trabalhar com material pedagógico insuficiente, com pouca infraestrutura, mas apresentaram consciência e responsabilidade dos seus papéis diante desses alunos. Papel esse, que vai além da simples socialização, elas sentem a necessidade de ajudá-los a aprender, nem que pra isso, muitas vezes, precisem utilizar seus próprios recursos financeiros para produzir materiais adaptados, assim como disponibilizar seus recursos tecnológicos para uso com estes estudantes.

Diante da análise dos dados, um ponto em comum e que merece atenção foi à presença de alunos com TEA nas seis escolas das professoras da pesquisa e, algumas vezes, mais de um aluno na mesma turma. O que isso nos alerta para o número crescente da pessoa com autismo nas escolas. Logo, precisamos nos questionar enquanto responsáveis, professores, pedagogos, pesquisadores, o que a escola tem feito para se adequar a esse aumento, ano a ano, como vimos no levantamento realizado no site do INEP.

Como conclusão dessa pesquisa, reafirmamos a importância do uso das mídias para o ensino-aprendizagem do aluno com TEA, porém reconhecemos a falta de infraestrutura que o Estado falha ao não fiscalizar, não monitorar e não ser regulador das regulações conforme nos alerta Barroso (2006). E, como consequência, não cumprindo seu papel de oferecer um ensino de qualidade que, por direito, é concedido por lei para a pessoa com deficiência. Reconhecemos os avanços e conquistas legais no Brasil para a pessoa com deficiência, todavia percebemos que há ainda um novo caminho a percorrer, pois a inclusão ainda é um ato inconclusivo nesse país onde todas essas carências foram naturalizadas. Precisamos ressignificar a Educação! Segundo Pletsch “Se não mudarmos essas concepções e a cultura escolar, continuaremos a reproduzir práticas que excluem, ao invés de incluir, os sujeitos com deficiência” (2016, p. 91).

A realidade apresentada na pesquisa nos motiva a dar continuidade aos estudos dando visibilidade a uma necessidade real enfrentada por esses alunos, pois devido à dificuldade de assimilação do conteúdo ensinado, por causa do seu transtorno ou alguma outra necessidade específica, muitas vezes não tem aprendido o proposto no currículo educacional. Logo, buscaremos intensificar em futuras pesquisas nossa investigação sobre mídia-educação em escolas de forma a propor práticas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. C; LISBOA, D. O; LISBOA, D. O. **Autismo e Inclusão Escolar**. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010, Sergipe, SE. Disponível em: < http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-25a.pdf> Acesso em: 10 Ago 2020

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). **Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-IV**. 4ª Ed. Lisboa: Climepsi Editores. American Psychiatric Association, 2002

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Associação Americana de Psiquiatria. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-MentaisDSM-5-1-pdf.pdf>> Acesso em: 23 Abr 2020

ANJOS, P. T. A., CAMARGO, E. P. **Educação Inclusiva: concepções de professores de ciências com relação à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de astronomia**. Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia. São Paulo, v. 17, n. especial, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134774>> Acesso em 12 Out 2017

ANTUNES, K, V. **Exclusão e Inclusão: Dois Lados da Mesma Moeda**. Revista Faces de Clio - Discente do Programa de Pós Graduação em História. v. 2, nº 3, 2016. ISSN 2359-4489

_____, K. V; GLAT, R. **Das Relações entre Representações Sociais e Educação Especial nos Processos de Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. Revista InterMeio do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 25, nº 50.1, p. 73-99, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9442>. Acesso em 11 Mar 2020

AZEVEDO, M. Q. O; NUNES, D. R. P; SCHMIDT, C. **Inclusão Educacional de Pessoas com autismo no Brasil**. Revista Educação Especial, v. 26, nº 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>> Acesso em 19 Jun 2020

BARROSO, J. **Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão Exclusiva**. In: RODRIGUES, D. (Org) Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade. Editora: Porto, Portugal, 2003

_____, J. **O Estado e a Educação**: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: _____, J. (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006

BENITE, A. M. C., RIBEIRO, E. B. V. **A Educação Inclusiva na Percepção dos Professores de Química**. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000300006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 10 Jan 2018

BOETTGER, A. R. S; CAPELLINI, V. L. M. F; LOURENÇO, A. C. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, p. 385-400, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em 13 Mar 2018.

BORGES, G; FANTIN, M; BARBOSA, S. M; PIMENTA, A. M; VIEIRA, S. M. **Práticas culturais e níveis de competência midiática de jovens brasileiros**. *La Revista Icono* 14. V. 18, nº 2, 2020. ISSN: 1697-8293 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342610714_Praticas_culturais_e_niveis_de_competencia_midiatica_de_jovens_brasileiros_Praticas_culturales_y_niveles_de_competencia_mediatica_de_jovenes_brasilenos_Cultural_practices_and_media_competence_levels> Acesso em: 03 Set 2020

BURKLE, T. S; REDIG, A. G. **A Importância da Sala de Recursos e das Adaptações Curriculares para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas** In:

Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2008, São Paulo

BLANCO, L. M. V; GLAT, R. **Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva**. In: *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Org. Rosana Glat. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Emendas Constitucionais**. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 Jun 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 8 Set 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 13 Jun 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, 02 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial**.

Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 Jan 2018

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 16 Abr 2020.

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras Providências**. Brasília: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 26 Jan 2018

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Decreto-lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Edição Federal, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 19 Abr 2018

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 26 Jan 2021

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Secretaria Geral. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 Jun 2018

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Secretaria Geral. Lei nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016. **Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino**. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 17 Abr 2019

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE**. Brasília: 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm> Acesso em: 19 Abr 2021

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizad%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 28 Jan 2021

CABRAL, C. S; MARIN, A, H. **Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática da Literatura.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.33, 2017. ISSN 0102- 4698

CARDOSO, A. P. L. B; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação Especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro.** In: Atas da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia, GO. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br>> Acesso em 25 Jul 2017

CARREIRO, L. F. N. **Autismo e o processo de Ensino Aprendizagem: Sob o olhar do Pedagogo.** Orientador: Gabriel Guimaraes Passos. 2019. 23 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Bom Jesus do Itabapoana, Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO, A. C. **Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual.** Dissertação. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói, Rio de Janeiro, 2018

CARVALHO, M. S; TAFFAREL, C. N. Z. **A extinção da SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da Educação.** Cadernos GPOSSHE On-line, v. 2, nº 1, Fortaleza, 2019. ISSN 2595 – 7880. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>> Acesso em: 20 Mai 2020

CASTANEDA, R. L; SOUZA, I. N; SOUZA, K. N; GOMES, R. **A Funcionalidade e os Direitos Humanos na Educação de Crianças e Adolescentes com Deficiência.** In: PASSOS, P. S; MULICO, L. V. (Org.). Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. João Pessoa: Editora IFPB, v. 1, p. 194-222, 2020

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10ª rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997
CIDADANIA. Dicionário online Dicio de português, 2020. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/humanizacao/>> Acesso em: 07 Abr 2020

CONSTANTINO, E, J. **Desafios da Educação Científica para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão.** Programa de Pós-Graduação em Educação e Divulgação Científica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Mesquita, 2018, Rio de Janeiro, RJ.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 4ª Ed., 2000

CRUZ, G. C; MENEZES, A. **Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo.** In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D (org.) Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2013

_____, G. C; GLAT, R. **Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.** Educar em Revista. Universidade Federal do Paraná. Editora UFPR, Curitiba, PR. nº 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000200015&script=sci_abstract>

[&lng=pt](#)> Acesso em: 19 Abr 2021

De saída, Weintraub revoga portaria que estipulava cotas na pós-graduação.

Folha de São Paulo, São Paulo, ano 2020, 18 Jun 2020. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/de-saida-weintraub-revoga-portaria-que-estipulava-cotas-na-pos-graduacao.shtm> Acesso em: 08 Jul 2020

DONDIS, D. A. 1924-1984. **Sintaxe da linguagem visual**. 3ª Ed., São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2015

FANTIN, M. **Alfabetização Midiática na Escola**. In: VII Seminário de Mídia, Educação e Leitura do 16º COLE, 2007, Campinas, S.P. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf Acesso em: 21 Ago 2019

_____, M. **Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos**. Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa, PR. v. 14, nº 1, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 14 Set 2020

_____, M; MIRANDA, L. T. **A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – LUMINA. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. v. 12, nº 1, 2018. ISSN: 1516-0785 e ISSN: 1981-4070 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/lumina/article/view/21493>> Acesso em: 19 Ago 2020

FERNANDES, E, M; GLAT, R; ORRICO, H; REDIG, A. G; FEIJÓ, G. **A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais através dos Projetos de Extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva da UERJ**. In: Revista Interagir: pensando a extensão, nº. 7, p. 141-146. Rio de Janeiro: Depext, UERJ, 2005

FERNANDES, A. V; NEVES, J. V. A; SCARAFICCI. R. A. **Autismo**. Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1209418-Autismo-alisson-v-fernandes-joao-v-a-neves-eraphaela-scaraficci.html> Acesso em: 17 Abr 2019

GONZAGA, A. M; OLIVEIRA, C. B; **As contribuições de Paulo Freire a uma educação científica na formação docente**. Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do Campos Jataí do UFG. Goiás, v. 1, n. 12, 2012

HUMANIZAÇÃO. Dicionário online Dicio de português, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/humanizacao/> Acesso em: 30 Jul 2020

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Editora: 70, Lisboa, Portugal, 2007

LACERDA. L. **Política Nacional de Educação Especial de 2008 e 2020**. Curso de Educação Especial inclusiva: conceitos, evidências e práticas contemporâneas. São José dos Campos, São Paulo. Luna ABA Intervenção e Pesquisa em Educação e Comportamento, 2020

MACÊDO, M. A. T; MARTINS, A. G, OLIVEIRA, R. A. **Educação Inclusiva nas escolas públicas de Belém – PA**: O caso das ciências exatas e naturais. In: Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC, 2017, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec> Acesso em 10 Jul 2017

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? Summus Editorial, São Paulo, 2015

MELLO. A. M. S. R. **Autismo**: Guia prático. 7ª Ed. São Paulo: AMA, Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <<https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>> Acesso em: 25 Out 2019

MENDES, E. G. **A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial**. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e Educação Especial - formação em foco. Editora Mediação, Porto Alegre, 2011
_____, E. G. **A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil**. Revista AAPE - Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona State University, v. 27, n. 22, 2019

MESQUITA. SEMED. **Secretaria Municipal de Educação**. Mesquita, RJ. Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semед/>> Acesso em: 26 Out. 2019

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 7ª Ed. Editora: HUCITEC-ABRASCO, São Paulo/Rio de Janeiro, 2000

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula**. Editora: Contexto, São Paulo, 2015

NETTO, M. M. F. C; NUNES, L. R. O. P; WALTER, C. C. F. **A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo**. In: GLAT, R; PLETSCHE, M. D. (Org.). Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais. Editora Uerj, p. 143-155, Rio de Janeiro, 2013

NEVES, M. L. C; TAFFAREL, C. N. Z. **Tendências da Educação frente à correlação de forças na luta de classes**: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. Estudos IAT, v. 4, nº 2, Salvador, 2019. ISSN 2178 – 2962. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/153>> Acesso em: 20 Mai 2020

NOTA de Repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. Posicionamentos oficiais da ABRASCO, São Paulo, 06 out. 2020. Notícias. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>> Acesso em: 25 Fev 2021

NOTH, W; SANTAELLA, L. **Imagem**: Cognição, Semiótica, Mídia. Editora Iluminuras LTDA, São Paulo, 1998

OLIVEIRA, J; PAULA, C, S. **Estado da Arte sobre Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos do Espectro Autista no Brasil**. CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v.12, n.1, SP, 2012

ORRÚ, S. E. **O Re-inventar da Inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Editora: Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2017

_____, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. Editora: Wak, Rio de Janeiro, 2012

PIMENTA, P. R. **Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Revista Educação e Realidade, v. 44, nº 1, Porto Alegre, 2019.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000100205&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 4 Mai 2020

PLETSCH, M, D. **A Educação Especial como Suporte para a Inclusão Escolar de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. In: Anais da IX Jornada de Educação Especial, 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.latecauerj.net/publicacoes/anais/> . Acesso em: 11 fev 2020

_____, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 254 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009

_____, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar: Uma Radiografia do Atendimento Educacional Especializado nas Redes de Ensino da Baixada Fluminense/RJ**. Revista de Ciências Sociais e Humanas, v. 34, nº 12, p. 31-48, 2012. Disponível em: https://centrode memoriadeni.files.wordpress.com/2016/05/pletsch_artigoemperiodicos_2012.pdf. Acesso em: 20 Abr 2020

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

RIVOLTELLA, P. C. **A Sociedade Multi-Ecrãs das Recomendações Educativas à Nova Mídia-Educação**. Artigo da Revista Educação On-Line, Fascículo nº 6. Coleção digital Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2006. Disponível em:

<<https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15521@1&meta=1>> Acesso em: 03 Fev 2021

SANTOS, B. de S. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, São Paulo, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS, L. **Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em:

<http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>. Acesso em: 20 Mar 2020

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Mídia e deficiência. ANDI/Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.academia.edu/16284427/topico/deficiencia_e_condicao_social> Acesso em 13 Nov 2017

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. Editora: Contexto, São Paulo, 2015

SILVA, M. O. E. **Educação Inclusiva: um novo paradigma de escola**. Revista Lusófona de Educação, nº 19, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>> Acesso em: 08 Jun 2020

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. Companhia das Letras, São Paulo, 2019

THE GOOD doctor. Produção de Liz Friedman, Freddie Highmore, Thomas L. Moran, David Shore. Estados Unidos, 2017. Série (44 min)

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 19 Abr 2018

VASCONCELOS, M. C. C. **Educação na casa: perspectivas de descolarização ou liberdade de escolha?** Revista Pro-Posições, v. 28, nº 2 (83), Campinas, São Paulo, 2017. e-ISSN 1980 – 6248. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0122.pdf>> Acesso em: 18 Mai 2020

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, 2011

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2015

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DADOS DO PROFESSOR
Idade:
Nível de formação:
Tempo de atuação no magistério:
Formação em Educação Especial ou Inclusiva: () Sim () Não

1- O AEE da sua unidade escolar possui material didático adaptado? Quais?

2- Em caso positivo, na pergunta anterior, esse material é suficiente para o atendimento?

3- Você considera importante o uso de recursos tecnológicos como TV, computador, celular, tablet e etc. no AEE? Por quê?

4- Em relação aos recursos disponíveis, o que poderia ser melhorado no atendimento aos alunos com deficiência na turma do AEE?

5- Você tem na sua turma de AEE algum aluno com o Transtorno do Espectro Autista ou já trabalhou com algum?

6- Você conhece alguma estratégia pedagógica específica para o ensino-aprendizagem com os alunos autistas do AEE? Cite exemplos.

7- Já utilizou alguma mídia de imagem visual como estratégia didática para seu aluno da sala de recurso? Assinale abaixo caso sim e depois conte como foi a reação deles.

a- () TV b- () Celular c- () Computador d- () Tablet e- () Outros

Explique a reação deles:

ANEXO 2

DECLARAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

DECLARAÇÃO

Prezados,

Declaramos que EMÍLIA JORGE CONSTANTINO, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolveu a pesquisa de conclusão de curso sobre o título O USO PEDAGÓGICO DAS MÍDIAS DE IMAGENS VISUAIS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA no Município de Mesquita, de forma remota devido ao isolamento social decorrente da pandemia mundial de Covid-19, no mês de dezembro de 2020 tendo sido autorizado por nós da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Mesquita, 19 de maio de 2021.

Marcia Cristina dos Anjos Costa

Assinatura do responsável
Marcia Cristina dos Anjos Costa
Coord. Dep. De Educação
Matricula: 111002658-1

Lucia Helena Pralon de Souza

Lucia Helena Pralon de Souza
Orientadora

Profª Dra. Associada do Departamento de Didática da Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGedu/UNIRIO.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: O USO PEDAGÓGICO DAS MÍDIAS DE IMAGENS VISUAIS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo desta pesquisa é: Discutir o potencial do uso das mídias visuais como estratégia pedagógica de inclusão dos alunos autistas na rede pública de ensino do Município de Mesquita no Rio de Janeiro.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar desta pesquisa. Estamos coletando informações **para um estudo no campo da Educação**. Se você quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar esta pesquisa, você participará de uma entrevista semiestruturada individual, **de forma online devido à pandemia mundial de COVID-19 e consequentemente ao isolamento social**, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: As entrevistas poderão ser gravadas em áudio. Estas serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. Os áudios serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser que seja gravado em áudio, faremos por escrito. **(Neste caso optaremos pelas respostas por escrito devido ao excesso de trabalho que vocês já estão tendo com aulas remotas devido à pandemia)**

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais e profissionais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a: Discutir as **possibilidades e limites do uso pedagógico das mídias de imagem, diante das dificuldades enfrentadas no trabalho docente com alunos autistas**; mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá na pesquisa, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no **Município de Mesquita**. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do **Programa de Pós Graduação em Educação** sendo a aluna **EMÍLIA JORGE CONSTANTINO** a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Dra. Lúcia Helena Pralon. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate Emília no telefone (21) 99312-8838, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Clique aqui para digitar texto.

Data: Clique aqui para inserir uma data.

Endereço: Clique aqui para digitar texto.

Telefone de contato: Clique aqui para digitar texto.

Assinatura (Pesquisador)

Clique aqui para digitar texto.

Data: Clique aqui para inserir uma data.