

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MEDIAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR EM UMA
SALA DE AULA REGULAR.

LARISSA LOURENÇO D'ALMEIDA

RIO DE JANEIRO
FEVEREIRO/2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LARISSA LOURENÇO D'ALMEIDA

**MEDIAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR EM
UMA SALA DE AULA REGULAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.
Orientação: Dr^a. Sandra Cordeiro de Mello.

RIO DE JANEIRO
FEVEREIRO/2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LARISSA LOURENÇO D'ALMEIDA

**MEDIAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR EM
UMA SALA DE AULA REGULAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr.^a Sandra Cordeiro de Melo – UFRJ

Professora Convidada: Dr.^a Marinalva Silva Oliveira – UFRJ

Professora Convidada: Dr.^a Giseli Pereli de Moura Xavier – UFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que, à sua maneira, buscam por ações que possibilitem que toda e qualquer pessoa se inclua na sociedade em que vive e ao aluno que, mesmo com poucos anos de vida, me ensinou tanto e me ajudou a crescer, como pessoa e como profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram comigo ao longo dessa trajetória:

Primeiramente à Deus por ter sido minha fortaleza ao longo de toda a caminhada da graduação e por ter me dado a tranquilidade e sabedoria necessária para a produção deste trabalho.

À minha mãe por ter me apoiado e incentivado desde a escolha pela Pedagogia até a conclusão dessa etapa. Ao meu irmão e minha cunhada, por estarem sempre dispostos a me ajudar e aconselhar.

Às minhas companheiras de estrada, Lane, Bia, Ju e Ester por compartilharem comigo este trajeto e serem minhas companheiras nos momentos difíceis e também nos momentos de alegria. Levarei vocês eternamente comigo.

Laís, Jéssica, Gabriela, Monique e Juliana, obrigada por serem meu refúgio durante o caminho que trilhei até aqui, vocês são algumas das responsáveis por me manter sã durante este caminho. Obrigada por me ouvirem e acalmarem nos momentos de desespero.

Tia Eliane, tia Elaine, tia Anna, tia Josi, e todas as queridas professoras que me acompanharam desde pequena e que também estiveram presentes durante a graduação e a minha querida tia Angela, que desde sempre foi minha grande inspiração, muito obrigada por todos os ensinamentos e todo apoio. Tia Jaque, minha mãe do coração, uma das minhas grandes apoiadoras e também uma grande inspiração, muito obrigada pelo carinho e incentivo.

À minha orientadora, Sandra Cordeiro de Melo, pelo apoio, incentivo e dedicação desde o nosso primeiro encontro.

À banca, pela disponibilidade.

RESUMO

Esta Monografia tem por objetivo trazer um debate acerca das ações que promovem a inclusão escolar, por meio da reflexão sobre a construção da ideia de inclusão para todos, e o papel do mediador, pensando em quais são as propostas a respeito dessa função, tendo como foco o aluno com características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi realizada uma revisão da literatura sobre os temas inclusão, mediação escolar e TEA a fim de compreender pontos históricos e legislativos a respeito destas três áreas. O método utilizado foi o Estudo de caso (YIN, 2001) tendo como material os registros de campo feitos ao longo do período em que atuei como mediadora em uma sala de aula regular. Para a análise dos dados foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com o auxílio do software Atlas.ti, versão 9.0. Como resultados desta análise foram identificadas as categorias “A ação de mediar” e “O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula” e, mostraram que embora haja grande avanço no que tange a busca por ações que permitam que todo e qualquer indivíduo seja incluído, ainda há um caminho a ser percorrido, com relação ao papel do mediador em uma sala de aula regular, nota-se também a necessidade de regulamentação da profissão para uma melhor compreensão desta função e a necessidade urgente de formação destes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Mediação escolar; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This monograph aims to bring a debate about the actions that promote school inclusion, through reflection on the construction of the idea of inclusion for all, and the role of the mediator, thinking about what are the proposals regarding this function, having as focus on the student with characteristics of Autism Spectrum Disorder (ASD). A literature review was carried out on the topics of inclusion, school mediation and ASD in order to understand historical and legislative points regarding these three areas. The method used was the case study (YIN, 2001) using field records made during the period in which I worked as a mediator in a regular classroom as material. For data analysis, content analysis was performed (BARDIN, 2016) with the help of Atlas.ti software, version 9.0. As a result of this analysis, the categories "The action of mediating" and "The student with Autism Spectrum Disorder in the classroom" were identified and showed that although there is great progress in terms of the search for actions that allow each and every individual is included, there is still a way to go, regarding the role of the mediator in a regular classroom, there is also the need to regulate the profession for a better understanding of this function and the urgent need to train these professionals.

KEYWORDS: Inclusion; School Mediation; Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rede Inclusão em Educação	17
Figura 2 - Rede Mediação Escolar em Sala de Aula Regular	23
Figura 3 - Rede O Aluno com Transtorno do Espectro Autista	27
Figura 4 - Rede Pesquisa Qualitativa	30
Figura 5 - Bloco de registro de campo	35
Figura 6 - Diário de campo codificado	36
Figura 7 - Frequência de códigos	36
Figura 8 - Códigos e literatura usados no subcapítulo: “A ação de mediar”	38
Figura 9 - Códigos e literatura usados no subcapítulo “O aluno com TEA na sala de aula”	41
Figura 10 - Literatura usada no subcapítulo “O que mostra a experiência vivida”	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de palavras-chave usadas e textos encontrados	15
Quadro 2 - Relação de palavras-chave usadas e textos usados como referência	16
Quadro 3 - Códigos e frequência	37
Quadro 4 - Categorias e unidades de sentido	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REVISÃO DA LITERATURA	12
1.1. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	16
1.2. MEDIAÇÃO ESCOLAR EM SALA DE AULA REGULAR	22
1.3. O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	27
2. METODOLOGIA	32
2.1. PESQUISA QUALITATIVA	32
2.2. ESTUDO DE CASO	33
2.3. COLETA DE DADOS	34
2.4. ANÁLISE DOS DADOS	35
3. RESULTADOS	38
3.1. A AÇÃO DE MEDIAR	38
3.2. O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA	40
3.3. O QUE MOSTRA A EXPERIÊNCIA VIVIDA	43
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

O interesse pela inclusão já me acompanha desde o início da graduação. No 3º período tive a oportunidade de iniciar um estágio, em uma escola particular, em que trabalhava diretamente com uma criança com Paralisia Cerebral¹ e junto com a professora regente desenvolvia atividades que pudessem auxiliar na aprendizagem dessa criança. Ao longo desse período de trabalho, busquei me informar mais sobre o assunto e, ao cursar a disciplina eletiva de Inclusão em Educação (2020) com a professora Mônica Pereira dos Santos descobri que ainda havia muito mais para conhecer.

Três anos depois, ainda nesta mesma escola na Zona Norte do Rio de Janeiro, passei a trabalhar com uma criança com características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como dificuldades de interação social, atraso na oralização, estresse com a quebra de rotina, porém sem um diagnóstico fechado. Optamos por orientar a análise direcionada ao TEA por considerar que estas características podem ser assumidas por alunos com ou sem laudo e que nas escolas esta é uma realidade que manifesta problemas com relação à comunicação entre os serviços de saúde e a educação. Fui orientada pela direção escolar a me manter próxima da criança e ajudá-la nas atividades. Iniciei então uma observação, registrada em um diário de campo, acerca de seus comportamentos, de como agia e como se relacionava com o ambiente e com seus pares. Essa observação e o referido diário compuseram os dados para a pesquisa da presente monografia. Ao longo desse processo percebi então o quanto o meu trabalho, atuando na mediação, poderia ser mais amplo e proveitoso.

Essa monografia tem por objetivo geral estudar o papel do mediador escolar no processo regular de ensino. Especificamente busca realizar uma revisão da literatura recente sobre o papel do mediador na sala de aula regular; observar, mapear e analisar a dinâmica de uma sala de aula quando nela está inserido um mediador, respondê-los com base na análise realizada. Busca ainda responder a seguinte questão: Qual o papel do mediador escolar em uma sala de aula regular?

¹ Paralisia Cerebral (PC) é um distúrbio do movimento e da postura causado por uma lesão cerebral não-progressiva ocorrida no período inicial do desenvolvimento infantil. Os resultados dessa lesão podem ser comprometimentos neuromotores variados que são, geralmente, associados à gravidade da lesão e a idade da criança.

Visa ainda iniciar um debate acerca das ações que promovem a inclusão, por meio da do papel do mediador², pensando em quais são as propostas a respeito dessa função, tendo como foco o aluno com características do TEA.

Este documento está dividido em três partes. A primeira parte apresenta uma revisão da literatura dos principais temas tratados ao longo da pesquisa, inclusão em educação, mediação escolar e o aluno com TEA.

A segunda parte apresenta a estrutura da pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, realizada ao longo dos 23 dias em que trabalhei com esta criança, e registrada em um diário de campo. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) com o auxílio do software ATLAS ti 9.0.

A terceira parte apresenta os resultados da análise de conteúdo organizado em três capítulos quais sejam: A ação de mediar, O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula e O que mostra a experiência vivida.

Essa pesquisa conclui que, embora haja grande avanço no que tange a busca por ações que permitam que todo e qualquer indivíduo seja incluído, ainda há um caminho a ser percorrido, com relação ao papel do mediador em uma sala de aula regular. Nota-se também a necessidade de regulamentação da profissão para uma melhor compreensão desta função e a necessidade urgente de formação destes profissionais.

1 - REVISÃO DA LITERATURA

Para analisar o papel do mediador escolar em uma sala de aula regular, é preciso estudar o conceito de inclusão em educação. Por meio das políticas internacionais e nacionais, podemos conhecer o caminho percorrido para se chegar na ideia de inclusão para todos. Em seguida, vale investigar quem é o mediador escolar e, com base em documentos e leis, refletir sobre como este pode atuar dentro de uma sala de aula de forma mais inclusiva. Por fim, tendo em vista o recorte feito nesta pesquisa, abordar a nosologia do Transtorno do Espectro Autista, suas

² O mediador escolar é geralmente um estudante de psicologia ou pedagogia que faz cursos ligados à inclusão e mediação (Carvalho, 2021). O cargo não é uma profissão regulamentada e pode apresentar diversas nomenclaturas dependendo do município onde trabalha. Sua função está ligada ao acompanhamento da criança buscando mediar a interação das mesmas.

principais características especialmente quando estas são apresentadas por um aluno em sala de aula.

Buscou-se conhecer o que dizem os artigos científicos sobre a temática investigada. O local escolhido para a realização dessa busca foi a biblioteca virtual SciELO (Scientific Electronic Library Online), que reúne, organiza e publica textos de revistas acadêmicas na internet. Foram escolhidas as seguintes palavras-chave inclusão em educação, mediação e TEA - e também limitada a busca por artigos publicados nos últimos cinco anos. O objetivo foi o de obter resultados mais recentes e coerentes com o tema pesquisado.

A busca a partir da palavra-chave “inclusão em educação” apresentou 750 resultados. Ao apresentar o operador booleano “and” e a palavra-chave “mediação” à busca, o resultado foi reduzido para 10 textos. Entretanto, a partir da leitura dos resumos, percebi que a maioria era relacionada a temas muito específicos como: a inclusão nos museus de Ciências, inclusão no 9º ano do Ensino Fundamental, mediação no ambiente hospitalar, inclusão de bebês, de alunos cegos ou voltadas para o ensino superior. O único texto que estava dentro do desejado com a busca foi o “*Mediação escolar: sobre habitar o entre*” de Thamyres Vargas e Maria Rodrigues, que aborda a mediação escolar como uma forma de produzir vida e reconhecer a singularidade da pessoa em situação de inclusão.

Busquei então por “mediador” and “inclusão”, mais uma vez mantendo os últimos 5 anos como limite e obtive 9 resultados, entretanto pelo fato de as palavras-chave serem amplas, os resultados fugiram muito da área da educação, por isso limitei a busca, ficando com 3 resultados, que também alcançam a área da pesquisa. O primeiro texto, já havia sido selecionado na primeira pesquisa. Os outros dois resultados foram: “*A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande I*” de Kamila Lockmann, Roseli Machado e Débora Freitas, sobre a produção de formas de ser professor a partir do discurso da inclusão escolar; e “*A Dimensão Estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos*” de Ana Beatriz Freitas, sobre o olhar sensível na aprendizagem, inclusive com o desafio de atender às necessidades de todos os educandos no atual cenário da educação inclusiva.

Segui então para uma busca com as palavras-chave “escola regular” e “inclusão” e obtive 5 resultados dentro dos últimos 5 anos. Por mais que alguns dos textos tenham temas mais específicos, acredito que possam acrescentar na minha pesquisa. Os textos foram: “*Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em*

teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)” de Andrea Wu, sobre o conhecimento acerca da educação especial de pessoas com TEA; “*A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão*” de Graciele Kraemer, sobre uma análise dos investimentos na modulação das condutas das pessoas com deficiência pela política de inclusão escolar; “*Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico*” de Mayara Fernandes, Roraima Costa Filho e Roberto Iaochite, sobre a análise do nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física e sua relação com a fonte dos estados fisiológicos e afetivos e variáveis pessoais e contextuais; “*Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza*” de Heulalia Rafante, Sérgio Selingardi, Sonia Silva e Lenaye Silva, sobre a análise dos impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) no estado do Ceará e na capital Fortaleza. (por mais que fale sobre a inclusão, foge um pouco da mediação); “*Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada*” de Denise de Jesus, Alexandro Vieira, Lorryne Cristino e Renata Venturini, sobre uma comparação entre as políticas de inclusão na Itália e no Brasil.

Ao pesquisar as palavras-chave “Transtorno do Espectro Autista” e “inclusão”, encontrei 17 resultados e dentre eles 6 se relacionam com o meu objeto de pesquisa. “*Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio*” de Emelly Lemos, Laísy Nunes e Nádia Salomão, que aborda a interação de crianças com TEA com seus pares e professores no contexto de sala de aula e pátio; “*Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes*” de Luana Weizenmann, Fernanda Pezzi e Regina Zanon, falando sobre a experiência de professores em relação a inclusão de alunos com TEA; “*Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores*” de Sígilia Camargo, Gabriella da Silva, Renata Crespo, Calleb de Oliveira e Suele Magalhães, sobre as principais dificuldades e desafios enfrentados por professores de alunos com TEA em situação de inclusão na escola comum; “*Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?*” de Cibele Ramos, Emellyne Lemos e Nádia Salomão, sobre a inclusão de crianças com TEA do ponto de vista de seus colegas de turma; “*Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*” de Paula Pimenta, o artigo traz uma problematização das implicações, para a educação, de se conceber alunos com TEA como pessoas com deficiência, e as

consequências que isto acarretaria; *“Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa”* de Eduardo da Rocha , Amanda Vasques e Dionísia Lamônica, uma revisão de artigos sobre instrumentos de intervenção curricular, que favoreça o ensino de indivíduos com TEA.

Em seguida foi feita uma busca com a palavra-chave “mediação escolar” e encontro o texto *“Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas”* de Fabiana Mendonça, Danielle da Silva, Franciene Andrade e Daniele Silva, no qual se analisou o impacto das mediações no desenvolvimento dos alunos.

As próximas palavras chaves usadas na busca foram “inclusão” e “escola regular” e obtive apenas dois resultados que se encaixam na minha pesquisa. O primeiro, *“Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência”* de Graciele Kraemer e Adriana Thoma, busca responder a pergunta sobre como a acessibilidade afeta o acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. O segundo texto, *“Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional”* de Daniella Barbosa, Lia Fialho e Charliton Machado, se trata de uma pesquisa acerca das políticas públicas internacionais a respeito da educação inclusiva.

Quadro 1 - Relação de palavras-chave usadas e textos encontrados.

SCIELO					
Palavras-chave	Resultado bruto	Leitura de título	Leitura de resumo	Leitura de texto completo	Resultados refinados
“inclusão em educação” e “mediação”	10	1	1	1	1
“educação inclusiva” e “mediação escolar”	1	0	0	0	0
“mediador” e “inclusão”	9	3	2	1	1
“escola regular” e “inclusão”	5	5	5		
“Transtorno do Espectro Autista” e “inclusão”	17	6	6	3	3
“mediação escolar”	1	1	1	1	1
“inclusão” e “escola regular”	15	2	2	0	0
				total	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, após leitura prévia dos textos encontrados foram selecionados seis, com a área mais ligada a este trabalho, para fazer parte do referencial desta pesquisa.

Quadro 2 - Relação de palavras-chave usadas e textos usados como referência.

	Referência	Título	Ano	Publicação	Indicador
1	VARGAS E RODRIGUES	Mediação escolar: sobre habitar o entre	2018	Revista Brasileira de Educação	Mediação
2	LOCKMANN, MACHADO E FREITAS	A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande 1	2017	Educação em Revista	Inclusão
3	WEIZENMANN, PEZZI E ZANON	Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes	2020	Psicologia Escolar e Educacional	Inclusão
4	RAMOS, LEMOS E SALOMÃO	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?	2019	Revista Brasileira de Educação Especial	TEA
5	PIMENTA	Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	2019	Educação & Realidade	TEA
6	MENDONÇA, SILVA, ANDRADE E SILVA	Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas	2020	Psicologia Escolar e Educacional	Mediação

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos textos selecionados, em união com demais textos que tratam das três temáticas bases desta pesquisa e alguns textos do meu acervo que condizem com o tema, início o debate sobre a construção da ideia de inclusão para todos, com foco na educação, o papel do mediador em uma sala de aula regular e sobre o aluno com TEA. Optamos por iniciar cada capítulo com um fluxograma, o qual denominamos de rede, que apresenta o caminho para a sua construção.

1.1 - Inclusão em Educação

Este capítulo tem o objetivo de mostrar o desenvolvimento do conceito de inclusão para todos por meio da apresentação dos principais documentos a respeito do tema. Começando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que pretende garantir o acesso de todos à educação e seguindo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) que visa não só o acesso como também a durabilidade desse ensino. Passaremos também pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pelos documentos da Convenção de Dakar (UNESCO, 2000) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006), além do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014),

encerrando com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e seus planos para o futuro da educação e da inclusão.

Figura 1: Rede Inclusão em Educação.



Fonte: Elaborado pela autora.

O uso do termo “inclusão em educação” no lugar de educação inclusiva está ligado ao entendimento de que a adjetivação da educação com o termo inclusiva que pode trazer uma falsa ideia de que a inclusão é um estado final, o resultado de um produto, quando entendemos que é um processo constante de transformação. Inclusão se trata de um eterno movimento de construção no qual sempre haverá a necessidade de novas práticas e ferramentas que possibilitem aos sujeitos se sentirem incluídos.

A ideia de inclusão está ligada então ao sentimento dos sujeitos e ao seu trabalho em busca de sua participação social plena. Pensar em processos de inclusão é pensar também o que levou aqueles sujeitos a se sentirem excluídos, quais foram as barreiras encontradas. Sendo assim, abordaremos o caminho que foi trilhado para a construção de uma ideia de inclusão e quais as estratégias pensadas para se chegar a esses processos, para tal usaremos como base os principais documentos que norteiam esse conceito.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a ideia de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Além disso, o seu artigo 26 afirma que toda pessoa tem direito à educação. Pouco mais de 40 anos depois, ocorreu a

Conferência de Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos destaca a necessidade de se promover uma educação, duradoura, para todos. É o marco de responsabilização dos países com respeito aos processos de inclusão. Como o próprio nome já diz, a Declaração traz consigo a ideia de uma educação para todos, tendo acesso e qualidade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca estabelece o conceito de necessidades educacionais especiais.

...escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Essa Declaração rompe com o mito da homogeneidade das escolas e salas de aula, haja vista que considera até mesmo as necessidades temporárias, como experiências em zonas de conflito ou perdas familiares, como interferências no processo de aprendizagem. Traz, além do conceito de “necessidades especiais”, a urgência de uma nova pedagogia, uma nova forma de se pensar a educação, que reúna os princípios da educação regular e da educação especial.

Seis anos após a Declaração de Salamanca, ocorre a Convenção de Dakar no ano de 2000 que retoma o tema da “Educação Para Todos”. Tendo em vista os compromissos, pela educação básica, firmados ao longo dos anos 90. A Cúpula Mundial de Educação reunida em Dakar, no Senegal, debateu sobre os objetivos e metas para uma Educação Para Todos. A avaliação feita no ano de 2000 mostrou progressos em muitos países, porém alguns números ainda foram considerados inaceitáveis. Segundo o documento, sem que haja um progresso, as metas para a redução da pobreza não serão alcançadas e a desigualdade tenderá a aumentar. Os Estados deverão desenvolver ou fortalecer os planos nacionais de ação e preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até o ano de 2002.

Na esteira dessas mudanças, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, apresenta um conceito biopsicossocial da deficiência onde:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (UNESCO, 2006, p. 4).

Sendo assim, a deficiência é apresentada com uma questão que envolve também a sociedade. Um dos princípios gerais dessa Convenção é a plena e efetiva participação e inclusão

da pessoa com deficiência na sociedade onde eles devem participar também dos movimentos e decisões que trarão mudanças.

Em 2014, no Brasil, uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) cita a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades e erradicação da discriminação. Em sua meta 4, o PNE pretende:

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, p. 5)

Como estratégia para alcançar essa meta, ao longo dos 10 anos de vigência do Plano, está o oferecimento de salas de recursos multifuncionais (SRM), o aprimoramento da formação continuada para professores que atuarão no atendimento educacional especializado, e a busca por acessibilidade no que diz respeito ao transporte e arquitetura, além de:

Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014, p. 5).

O Plano Nacional de Educação, propõe a integralização dos sujeitos nas escolas tidas como regulares, com foco no atendimento educacional especializado e também no preparo contínuo dos profissionais que atuam nessa área.

Tendo em vista que, os objetivos do documento Educação para Todos e Objetivos do Milênio não foram alcançados até 2015, foi necessária uma ação continuada. Foram criados 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, buscando trazer uma agenda universal até 2030. Esses objetivos são: 1) a erradicação da pobreza em todas as formas e lugares; 2) erradicação da fome, segurança alimentar, melhoria na nutrição e promoção de uma agricultura sustentável; 3) acesso à saúde de qualidade e promoção do bem-estar para todas as idades; 4) acesso à educação de qualidade; 5) alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; 6) água potável e saneamento; 7) energia limpa e acessível; 8) trabalho decente e crescimento econômico; 9) indústria, inovação e infraestrutura; 10) redução das desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) consumo e produção responsáveis; 13) ação contra a mudanças global do clima; 14) vida na água; 15) vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições eficazes; 17) parcerias e meios de implementação.

Especialmente o de número 4 (ODS 4) propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.72), através de pontos como melhoria das instalações físicas e aumento de professores qualificados até 2030. Ainda a respeito da inclusão, o Objetivo de Desenvolvimento 5 (ODS 5) fala sobre a necessidade da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em que os pontos principais a serem trabalhados são o acesso a saúde, o fim de violência física e moral, fim de todas as formas de discriminação e também a garantia da participação plena, efetiva e igual nas lideranças.

Ainda em 2015, a Declaração de Incheon propõe transformar vidas por meio da educação que, nesse caso, é reconhecida como um ponto chave para a erradicação da pobreza. Há então o estímulo à concentração de esforços no acesso, equidade e inclusão. Essas duas últimas são a base da Agenda da Educação e nenhuma meta seria considerada cumprida enquanto não atingisse todas as precedentes.

De acordo com a Declaração de Incheon, a educação é vista como uma possibilidade de acelerar o progresso na conquista dos ODS. Há então um destaque para o fato de que há um foco no acesso à educação, porém sem que haja um acompanhamento do processo que avalie se está sendo satisfatório. A visão holística e humanista da Agenda 2030, compreende a educação como “inclusiva e crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015, pág. 26).

O objetivo geral dessa Agenda é oferecer uma educação mais inclusiva e equitativa para todos e em todos os níveis. Pretende-se alcançar tais objetivos através de novas políticas públicas. No ano de 2020, em meio a Pandemia causada pelo Novo Corona vírus, que tem acentuando ainda mais as diferenças, foi realizado o "Relatório de Monitoramento Global de Educação 2020: inclusão e educação: todos, sem exceção". O Relatório (UNESCO, 2020), analisa os mecanismos que excluem da educação ou mantém à margem as crianças, jovens e adultos em situação de desvantagem. Este relatório tem como grande foco a educação para todos.

“A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento(...) uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significam “todos, sem exceção” também significa a eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças” (UNESCO, 2020, p.7).

A pandemia do COVID-19 agravou as desigualdades e as fragilidades das sociedades. As oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma desigual e estima-se que toda essa crise pela qual estamos passando traga uma grande perturbação para a educação. Tornar a educação mais inclusiva é então a única forma de enfrentarmos os desafios dessa nossa época (UNESCO, 2020). É possível vermos as desvantagens do sistema educacional onde as necessidades das pessoas não são levadas em consideração. É fundamental pensar na forma como eles são projetados.

Ainda segundo o relatório, a inclusão na educação é um processo e não deve ser imposta, deve começar com uma mudança na forma de pensar e agir. Os mecanismos da sociedade não excluem somente pessoas com deficiência, por isso a inclusão não diz respeito somente a esses sujeitos, mas a todos que necessitem se incluir. A educação inclusiva é então um processo para atingir a inclusão social. O que se observou, ao longo da construção do relatório, foi que a resistência em atender às necessidades dos sujeitos tem sido uma ameaça para alcançar as metas propostas.

Analisando então essa mudança de pensamento que busque incluir, para além das políticas que visam promover ações que possibilitem a inclusão, é importante refletirmos, no contexto da sala de aula, se a formação oferecida ao professor o preparará para práticas mais inclusivas. Lockmann, Machado e Freitas (2017) observaram em sua pesquisa que do ponto de vista dos professores quando se fala de inclusão, o papel da escola é reduzido ao ato de socialização, com ênfase mais moral do que pedagógica. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) mostram que, ao receber um aluno com autismo, tema específico de sua pesquisa, as professoras costumam sentir insegurança, medo e desamparo, que com o tempo é substituído pela confiança e o afeto pelo aluno.

Santos, Santiago e Melo (2018) trazem a experiência com professores do Atendimento Especializado e de sala regular, onde são destacados pontos como uma lacuna na comunicação entre professores da sala comum e de AEE, falta de trabalho coletivo e negligência da formação docente. Uma das grandes reclamações trazidas pelas docentes que fizeram parte dessa experiência foi o difícil acesso aos recursos que dependem de terceiros, fato que acaba gerando mais uma barreira nesse processo que busca evitar exclusões. As políticas públicas enaltecem e estimulam o uso dos recursos, por exemplo tecnológicos, sem prover sua aquisição.

Outro ponto abordado foi a avaliação, tanto em larga escala quanto as internas. Ensino-aprendizagem e avaliação são processos inseparáveis. Tendo em vista que as avaliações, principalmente em larga escala, não são adaptadas nem consideram as especificidades dos sujeitos, é necessário pensar em práticas avaliativas que foquem no processo de ensino-aprendizagem e nas singularidades, não só nos resultados. Os professores alertaram também sobre a inflexibilidade do currículo e a descontinuidade das políticas públicas.

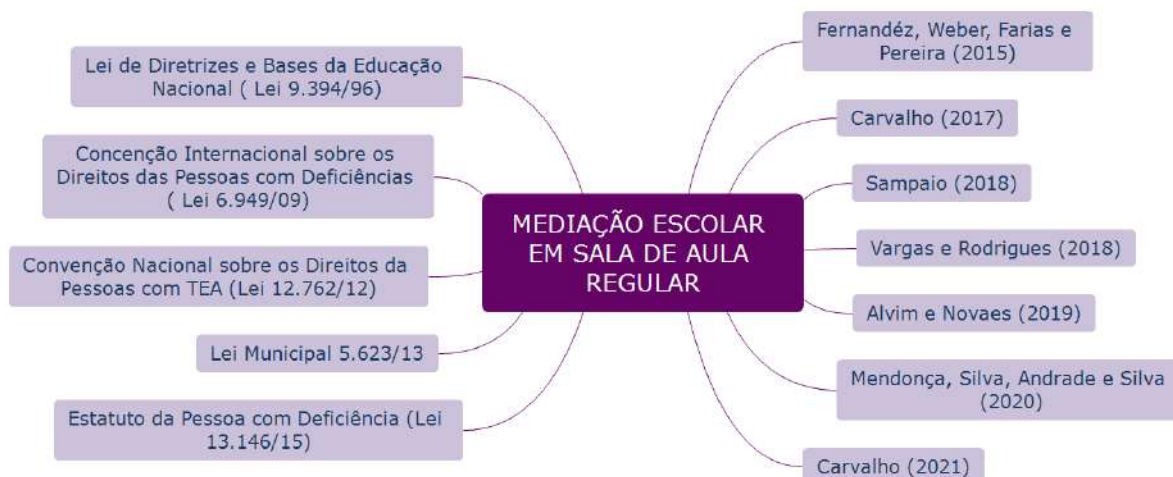
Sobre a formação docente, foi destacada a formação no contexto da própria escola. Não há como se preparar para todas as situações, mas é importante buscar, com o aluno, maneiras de solucionar as questões existentes. Em suma, romper com essas barreiras historicamente afirmadas acerca da exclusão das diferenças, supõe uma mudança no modo de pensar e estar no mundo.

Portanto, a partir dessa análise pudemos ver que o conceito de inclusão passou, e segue passando, por diversas mudanças ao longo do tempo. Tais mudanças ocorrem por conta das alterações nos conceitos de deficiência e das propostas que visam permitir ações mais inclusivas. Se faz necessário então que haja constante atualização das políticas de participação efetiva dos sujeitos que sentem a necessidade de serem incluídos nos debates e tomadas de decisão. Haja vista o direito adquirido das pessoas com deficiência acessarem e permanecerem sendo educadas em escolas e turmas regulares, refletimos acerca das ações que podem contribuir para que esses sujeitos sejam ou se sintam mais incluídos, especificamente no caso desta monografia, a partir da ação dos mediadores escolares.

1.2 - Mediação Escolar em Sala de Aula Regular

Após estudarmos a construção do conceito de inclusão, esse capítulo visa conhecer, por meio dos principais documentos, quais os caminhos que levaram o mediador até a sala de aula. Ao longo dos anos e de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2009), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (BRASIL, 2012), a Lei Municipal 5.623/13 do Rio de Janeiro, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e o Projeto de Lei nº 3.970/18 (RIO DE JANEIRO, 2018) é possível observar a construção do papel do mediador e os desafios encontrados nesse processo.

Figura 2: Rede Mediação Escolar em Sala de Aula Regular.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Alvim e Novaes (2019), por muito tempo pessoas com deficiência foram tratadas de uma forma muito caracterizada pela segregação, fazendo com que esses sujeitos fossem excluídos do meio social. Essa ideia será então modificada através da Declaração de Salamanca, vista no capítulo anterior, que propôs a criação de uma nova pedagogia que permita uma educação mais inclusiva. Vejamos então o que as leis trazem a respeito do mediador escolar.

A Lei 9.394/96, que aborda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante a entrada da criança com deficiência preferencialmente no sistema regular de ensino. Segundo o artigo 58, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado para o aluno com deficiência. Além disso, os sistemas assegurarão “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Art. 59).

Após 13 anos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que apresenta o conceito psicossocial de deficiência, foi promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 2009 e, segundo seu artigo 24, pessoas com deficiência terão o direito de receber o apoio necessário para facilitar a efetiva educação. Para cumprir com tal direito, os Estados Participantes deverão tomar medidas para capacitar os profissionais e equipes atuantes. E, tendo em vista o recorte feito nesta pesquisa, há também a Lei 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista que diz que

a pessoa com TEA terá direito a acompanhante especializado em caso de necessidade comprovada.

Em 2013, foi criado pela Prefeitura do Rio de Janeiro o cargo de “Agente de Apoio à Educação Especial” como integrante do quadro de Apoio Técnico à Educação. De acordo com o Anexo I da Lei nº 5.623/13, esse profissional deve:

Prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em Classes ou Escolas Especiais da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013, ANEXO I).

No ano de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a garantir os direitos da pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania. De acordo com o artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, p.1)

A Lei considera como profissional de apoio escolar a pessoa responsável pelo cuidado, com atividades como locomoção, higiene e alimentação, bem como as demais atividades escolares do estudante com deficiência onde se tiver necessidade. (BRASIL, 2015) Segundo o artigo 28 inciso XVII da mesma Lei, vemos que é dever do poder público a oferta de profissionais de apoio escolar.

Por fim, temos o Projeto de Lei nº 3.970 de 2018 que visa garantir a presença do professor mediador, com o intuito de possibilitar o aprendizado proveitoso do estudante, bem como sua vivência, efetivando a inclusão social (BRASIL, 2018). Se entende como professor mediador o profissional habilitado, qualificado ou capacitado que, nos anos iniciais, irá co-reger a turma. Entretanto, o que vemos é que

O mediador escolar é geralmente um estudante de psicologia ou pedagogia em formação (ou em alguns casos, já formado), que realiza cursos relacionados à educação inclusiva e a mediação, além de realizar as intervenções com a criança dentro da sala de aula” (Carvalho, 2021, p. 2)

Ou seja, o profissional que atua na mediação tem a orientação de se manter na maior parte do tempo próximo a criança sendo muitas vezes o seu meio de contato tanto com a

professora, quanto com o restante da turma, diferente da ideia de co-regência, onde os dois profissionais trabalham com o aluno.

Alguns autores trazem também um conceito a respeito da mediação. Carvalho (2017), traz uma ideia de mediador ligada ao cuidado. Segundo Sampaio (2018) o mediador seria responsável por ligar família, escola e educação. Outros estudos mostram que a mediação é então um processo de significação que é feita pelo outro através das relações sociais. A mediação é então construída na relação mediador-aluno-professor em que o mediador assume também um papel de inventor, no momento em que a base teórica não dá conta do caso vivido. (VARGAS e RODRIGUES, 2018; MENDONÇA, SILVA, ANDRADE e SILVA, 2020)

Acreditamos que a mediação seja uma ação de emergência. O mediador se faz necessário quando a escola, sua comunidade, não conseguem dar conta do aluno. Ele deve ser um facilitador da comunicação, como um tradutor, e auxiliar, principalmente, na interação dos alunos. Seu trabalho é voltado para o centro da turma, onde ele deve levar o aluno para a turma e não o separar dela. A ideia de inclusão, não se restringe a pessoa com deficiência, mas a todo e qualquer indivíduo que esteja em situação de exclusão, seja ela por questões físicas ou sociais.

...escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. (...) o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. ” (Declaração de Salamanca, 1994).

A grande questão, porém, está ligada à falta de regulamentação acerca do trabalho do mediador. Por não haver essa formalidade, questões sobre a formação, a forma de trabalhar e vínculo empregatício ficam em aberto.

Sua atuação enfrenta diversos obstáculos. Um deles é a informalidade desse trabalho, pois a mediação escolar não é uma profissão regulamentada, nem consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) instituída pela portaria ministerial n. 397, de 9 de outubro de 2002, fato que evidencia a fragilidade trabalhista dessa atividade (VARGAS E RODRIGUES, 2018, p.9).

Há também o conceito do ensino colaborativo que “se define como uma parceria de trabalho entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, tornando-se um facilitador do processo inclusivo” (FERNANDÉZ, WEBER, FARIAS E PEREIRA, 2015, p. 2649). O ensino colaborativo, ou coensino, propõe a atuação do professor de educação especial como um apoio para a classe no geral. O público-alvo da educação especial tem direito ao

Atendimento Educacional Especializado³ (AEE) que deve ser como um complemento do ensino regular. A ideia trazida pelo coensino se trata de uma junção de conhecimentos de professores do ensino regular com professores da educação especial onde se visa pensar na qualidade de ensino presente nas salas de recurso para toda a classe.

O município de Pirai⁴, no interior do estado do Rio de Janeiro, tem uma proposta de trabalho semelhante ao ensino colaborativo. No ano de 2013, foi criada a função do “Mediador Educacional”, atual Agente de Ensino Colaborativo (AEC) da rede. Através de uma apresentação feita em um curso de extensão oferecido pelo Laboratório de Inclusão, Mediação Simbólica, Desenvolvimento e Aprendizagem (LIMDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi possível observar os caminhos percorridos desde a criação do cargo e os planos futuros para o AEC. Após a criação da função do Mediador Escolar e a contratação dos profissionais, houve uma grande dúvida sobre qual seria de fato o seu trabalho na rede. Integrantes da rede de Pirai tentaram buscar informações sobre cargos similares já existentes no Rio de Janeiro, porém estes eram voltados para o cuidado, o que fugia da proposta do município.

Em 2018 foi criado então o cargo de Agente de Ensino Colaborativo em que o profissional trabalha junto ao professor, dentro da sala de aula regular. Os depoimentos dos professores mostram que a ideia é a de trazer uma adaptação para o ensino e a aprendizagem sem que haja a exclusão do aluno com deficiência. Os profissionais buscam então atender a individualidade dos alunos. Porém uma das questões que surgem ao longo desse trabalho é a delimitação de papéis de professores e agentes.

A pretensão para o ano de 2022 é a regulamentação da saída do AEC da sala de aula. A lei prevê a sua entrada quando há necessidade, porém, segundo o relato trazido nessa apresentação, chega um momento, para alguns alunos, em que esse agente já não se faz necessário haja vista que o aluno já alcançou sua independência. Quanto a formação desse profissional, por não haver uma padronização ou regulamentação sobre suas funções, persistem as dúvidas acerca de seu trabalho e por consequência sobre qual deve ser a sua formação. A

³ Serviço realizado prioritariamente na sala de recursos por profissional habilitado para docência com formação, inicial ou continuada, específica na educação especial.

⁴ A escolha desse município como exemplo ocorreu devido a participação nos encontros do Laboratório de Inclusão, Mediação Simbólica, Desenvolvimento e Aprendizagem (LIMDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) onde vem sendo feito um curso de formação continuada para professores da rede.

solução encontrada pela rede foi o investimento na formação continuada, tanto dos AEC quanto de seus professores em geral, buscando prepará-los para atender todos os alunos.

A crítica trazida pelo grupo de pesquisa do LIMDA é ligada à questão de um dos professores ser especialista em educação especial. O que o grupo sugere é que ambos os professores sejam formados para atender a todos os alunos e capazes de promover práticas mais inclusivas.

Dessarte, é possível observar que durante o tempo houve algumas mudanças, tanto políticas quanto acerca do conceito de mediação, políticas essas que, por serem diferentes em cada estado ou município, dificultam a pesquisa e a compreensão do tema. A partir do recorte feito nesta pesquisa, vamos pensar nos processos de inclusão e mediação especificamente do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

1.3 - O Aluno com Transtorno do Espectro Autista

Este capítulo trará um histórico do Transtorno e suas modificações ao longo do tempo, desde as primeiras descrições com Kanner e Asperger até as classificações atuais apresentadas através do Código Internacional de Doenças (CID-11) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5). Além disso, o capítulo também apresenta alguns pontos a respeito do aluno com TEA tais como a relação com os demais alunos, com seus professores e também sobre o preparo desse professor.

Figura 3: Rede O Aluno com Transtorno do Espectro Autista.



Fonte: Elaborado pela autora.

O TEA, já sofreu diversas mudanças em sua nomenclatura, onde já foi classificado como “Transtorno Global do Desenvolvimento” (1987), na subcategoria de “Transtorno do Autismo”, e, desde 2014, com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5), é conhecido como “Transtorno do Espectro do Autismo”. A primeira definição do transtorno foi feita por Leo Kanner no ano de 1943 em que ele descrevia como “distúrbio autístico de contato afetivo”. Tal descrição possibilitou a diferenciação entre o autismo, a esquizofrenia e a psicose infantil.

Kanner evidenciou nos casos descritos as seguintes características: (a) inabilidade em desenvolver relacionamentos com pessoas; (b) atraso na aquisição da linguagem; (c) uso não comunicativo da linguagem após o seu desenvolvimento; (d) tendência à repetição da fala do outro (ecolalia); (e) uso reverso de pronomes; (f) brincadeiras repetitivas e estereotipadas; (g) insistência obsessiva na manutenção da “mesmice” (rotinas rígidas e um padrão restrito de interesses peculiares); (h) falta de imaginação; (i) boa memória mecânica; e (j) aparência física normal (RUTTER, 1978). (BRASIL, 2014, p. 11)

Já no ano seguinte, 1944, Hans Asperger também faz uma descrição do quadro clínico que, mesmo tendo suas semelhanças com a descrição de Kanner, fica conhecido como síndrome de Asperger. Nesse quadro, as crianças tinham dificuldades na interação social, porém não havia atrasos no desenvolvimento e os sinais e sintomas só apareciam após os três anos. Assim como ele e Kanner, outros também descreveram casos semelhantes, porém, como não havia uma forma de reunir todas essas informações, as análises e os diagnósticos geravam certa confusão.

Em 2000 foi produzida, pelo Ministério da Saúde, uma cartilha intitulada “Autismo: orientação para os pais” que tinha como objetivo oferecer informações básicas sobre o autismo. Essa cartilha traz a definição de autismo formada nos anos 40 e que ainda era aceita nos anos 2000.

“Hoje os autistas são reconhecidos pelas seguintes características, que podem se apresentar em conjunto ou isoladamente:

- apresentam isolamento mental, daí o nome autismo. Esse isolamento despreza, exclui e ignora o que vem do mundo externo;
- possuem uma insistência obsessiva na repetição, com movimentos e barulhos repetitivos e estereotipados;
- adotam elaborados rituais e rotinas;
- têm fixações e fascinações altamente direcionadas e intensas;
- apresentam escassez de expressões faciais e gestos;
- não olham diretamente para as pessoas;
- têm uma utilização anormal da linguagem;
- apresentam boas relações com objetos;
- apresentam ansiedade excessiva;
- não adquirem a fala ou perdem a anteriormente adquirida” (BRASIL, 2000, p.8).

Neste material, são apresentadas também algumas possíveis causas para o autismo como rejeição, traumas e perturbações na relação com o meio. A cartilha também ressalta a

interpretação que culpabilizava os pais por seus filhos autistas, o que acabava dificultando a socialização dos mesmos.

No passado, a falta de conhecimento sobre o autismo levou a que se afirmassem teorias segundo as quais o autismo era decorrente da friquidez da mãe ou da ausência do pai. Tais teorias, hoje em dia descartadas, trouxeram um grande prejuízo ao conhecimento do autismo, pois pais e mães de autistas, sentindo-se culpados pelo mal de seus filhos, procuravam negá-lo ou escondê-lo (BRASIL, 2000, p.9).

Existem então ferramentas que nos possibilitam uma padronização das classificações. O documento “Classificação Internacional de Doenças” (CID) foi uma ferramenta desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que visa, através da padronização universal das doenças, monitorar casos de doenças ao redor do mundo. A primeira edição do documento foi lançada no ano de 1893 porém o autismo passou a integrá-lo somente em sua nona versão, em 1975, na qual aparecia em meio aos transtornos mentais e era classificado como psicose. Em 1989, no CID-10, o autismo sai das psicoses e entra na categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento.

Já em sua 11ª edição em 2018, o CID apresenta o autismo na categoria de “Transtornos mentais, comportamentais, e de neurodesenvolvimento”, na subcategoria de “Distúrbios do neurodesenvolvimento” onde encontramos o Transtorno do Espectro do Autismo que apresenta também subclassificações como: “Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento funcional da linguagem”; “Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento funcional da linguagem”; “Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com comprometimento funcional da linguagem; “Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e deficiência funcional da linguagem; “Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e falta de linguagem funcional”; “Outro transtorno do espectro autista especificado” e “Transtorno do espectro do autismo, não especificado”. Segundo o CID-11, o início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, na primeira infância, podendo aparecer mais tarde em alguns casos.

Uma outra ferramenta muito importante é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM) que lista os transtornos mentais. Em suas duas primeiras versões, publicadas em 1952 e 1982, respectivamente, o autismo é apresentado como sintoma da esquizofrenia. No DSM III, de 1987, o autismo passa a ser visto como uma entidade nosológica, é criada também a classe de Transtornos Globais do Desenvolvimento que tem o Transtorno Autístico como subcategoria.

O DSM IV, de 1994, traz novas subcategorias para os Transtornos Globais do Desenvolvimento. Elas são: Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger. Já a 5ª edição desse documento dá fim aos Transtornos Globais do Desenvolvimento e apresenta o Transtorno do Espectro do Autismo como uma categoria.

De acordo com o DSM-V, as características do TEA passam a ser:

“prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D)” (OMS, 2013, p.53).

Há ainda uma nota acerca dos diagnósticos.

“Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática)” (OMS, 2013, p. 51).

Os sujeitos com TEA são então indivíduos que tendem a viver encapsulados em seu próprio mundo e que, quando verbalizam, costumam usar a 3ª pessoa, como por exemplo: “José quer água!”. Isso está ligado a um comprometimento em desenvolver a consciência do seu próprio eu. Uma das grandes dificuldades do TEA é o fato de, na maioria dos casos, estar acompanhado de comorbidades que podem interferir no diagnóstico. O transtorno tem maior ocorrência em meninos do que em meninas.

É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas.(...) O TEA pode vir acompanhado de outros distúrbios, como depressão, epilepsia e hiperatividade (OLIVEIRA, 2020, p.1).

Lemos et al. (2016) trazem em sua pesquisa com pais e professores, algumas questões a respeito do aluno com TEA e sua educação. O primeiro ponto destacado está ligado às expectativas de pais e professores, enquanto os pais, em sua maioria têm como foco aprendizagens acadêmicas, os professores priorizam a socialização. Segundo os relatos apresentados, os pais percebem a importância da sua participação na vida escolar de seus filhos e o impacto da escola na aprendizagem, não só acadêmica, mas também de comportamentos.

Os professores, por sua vez, têm reformulado suas ideias sobre o autismo a partir do dia a dia, unindo o conhecimento prévio à experiência vivida. “Em relação à “concepção de criança com espectro autista”, a maioria demonstrou estar reformulando suas concepções a partir das experiências estabelecidas com estas crianças no cotidiano escolar” (LE MOS et al., 2016, p.

355). É importante falar também sobre as contribuições clínicas para a atuação do professor. O clínico, que buscará entender os recursos que o aluno com TEA usa para tratar o outro, ajudará o professor que, ao entender esse funcionamento, pode buscar estratégias de ensino com base na forma do seu aluno estar no mundo. (PIMENTA, 2019)

O impacto da escola vai além da aprendizagem, Bonfim et al (2020) trazem relatos de pais de crianças com TEA que mostram a importância da escola no encaminhamento do aluno para avaliações com profissionais. É possível que a interação com pares ajude com que professores percebam diferenças comportamentais dos alunos, que muitas vezes não são notadas pelos pais, ou quando notadas são veladas, como é possível observar no depoimento de uma mãe. “A diretora, com todo jeito, veio falar comigo, se eu já tinha percebido que ele era um pouco diferente, e assim eu já tinha percebido, mas é uma coisa que você vela, a mãe vela isso, ela fica meio calada, achando que pode ser coisa de fase. (E5)” (BONFIM et al, 2020, p. 4).

É possível perceber que o estigma ligado à criança com TEA vai sendo quebrado ao longo do processo e a importância da investigação de cada caso, não se atendo somente ao diagnóstico. Segundo Melo e Santiago (2018) “O desconhecimento deste aluno, ou de aspectos relacionados ao seu desenvolvimento, seja no campo cognitivo, afetivo, emocional, tende a erigir barreiras entre o seu aprendizado e a ação pedagógica da escola” (p. 891). Ramos, Lemos e Salomão (2019) chamam também a atenção para a importância de abordar as questões que envolvem o TEA com as demais crianças da turma, além de alertarem para a inclusão desde a Educação Infantil, visando a ampliação das experiências sociais e a conscientização de diversidade.

Sendo assim, é possível observar que ao longo do tempo houve diversas mudanças não só na nomenclatura como também nas características relativas ao Transtorno. A padronização das definições das doenças, em geral auxiliaram os diagnósticos e futuros acompanhamentos. O tempo e os avanços trouxeram também novas maneiras de ver o aluno com TEA e quais as melhores formas de trabalho dentro do ambiente escolar.

Dado o exposto, podemos observar que a construção da ideia de inclusão percorreu, e ainda percorre, um longo caminho de constantes descobertas. Além disso, a presença de um mediador que auxilie na interação entre os alunos pode servir como um fator positivo para que toda e qualquer pessoa possa estar incluída no ambiente escolar. E, tendo em vista o aluno com TEA é importante olharmos para além do transtorno, focando para além das suas dificuldades, suas potências.

Atuando então como mediadora de um aluno com características do Transtorno do Espectro Autista, elaborei um registro de campo com a experiência vivida ao longo de dois meses. Tal registro será analisado visando identificar quais pontos mais se aproximam e quais mais se distanciam dos dados trazidos pela literatura. Para tanto, será utilizado o software Atlas.ti 9.0, que auxiliará na criação de códigos e categorias com os pontos mais apresentados ao longo do registro.

2 - METODOLOGIA

Este trabalho se baseia em uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Utiliza como instrumentos de coleta de dados os registros em caderno de campo feitos durante o período de observação participante em uma sala de aula regular, de uma escola particular do município do Rio de Janeiro em contexto de estágio não obrigatório durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Figura 4: Rede Pesquisa Qualitativa.



Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 - Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa atualmente tem o seu lugar no que diz respeito às pesquisas com seres humanos e suas relações. De acordo com essa perspectiva um fenômeno pode ser melhor entendido quando em seu contexto e ouvindo os sujeitos que por ele são afetados.

“Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (GODOY, 1995, p. 21).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno estudado partindo da perspectiva dos participantes da situação, e vivenciando tudo, porém sem deixar de lado o aporte científico. Os estudos são então feitos no local de origem dos dados, se tratando de

fenômenos singulares, porém sem que haja o empecilho de uso da lógica do empirismo científico (NEVES, 1996).

3.2. Estudo de Caso

Existem alguns caminhos que esse tipo de pesquisa pode percorrer, como a pesquisa Documental, a Etnográfica ou o Estudo de Caso, entre outros, sendo o último o escolhido para o presente trabalho. O Estudo de Caso, se trata de uma análise mais aprofundada de uma unidade específica em que se acredita ser possível conhecer um fenômeno a partir da exploração intensa de um caso específico. Esta é uma estratégia de pesquisa que pode incluir casos únicos ou múltiplos.

“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

O Estudo de Caso desenvolvido neste trabalho tem um caráter instrumental, tendo em vista que o caso será analisado visando a compreensão de algo mais amplo. A técnica de coleta de dados costuma ser a observação e entrevistas, com relatórios mais informais. Para esse trabalho foi usado um diário de campo feito ao longo do tempo em que estive na sala de aula pesquisada. Após a coleta se faz necessária uma seleção dos dados que serão analisados.

O trabalho de campo envolve a obtenção e organização das informações relevantes, a observação tem papel essencial nessa pesquisa. No caso de uma observação participante, como a que foi feita, o pesquisador deixa de ser mero expectador.

“O pesquisador, na observação participante, coleta dados por meio da participação na vida cotidiana das pessoas que ele ou ela está estudando. A abordagem está na interação cotidiana envolvendo conversas para descobrir as interpretações dos participantes nas situações que estão envolvidos” (MARIETTO, 2018, p.4).

É importante que os objetivos estejam bem organizados para que a coleta dos dados não se torne um acumulado de informações perdidas. O conteúdo dessa pesquisa conta com uma parte descritiva do campo e também com as reflexões do pesquisador.

No que se trata de documentos que norteiam a pesquisa temos a Resolução Nº 466/12 que trata da pesquisa em ciências humanas com um viés biológico. Os pontos apresentados nesta resolução trazem aspectos desse tipo de pesquisa ainda voltados para a área biológica. Quatro anos depois, em 2016, temos a Resolução Nº 510 que traz uma mudança no que diz respeito a pensar a pesquisa nas ciências humanas e sociais considerando concepções e práticas específicas desse tipo de pesquisa. Diferente da anterior, a Resolução 510 apresenta pontos relacionados a questões morais e sociais e não apenas ligadas à saúde. Além disso, também

apresenta um ponto a respeito da “pesquisa encoberta” que pode ocorrer caso o conhecimento do sujeito pesquisado a respeito do trabalho que está sendo feito, interfira em seu comportamento e conseqüentemente no resultado da pesquisa.

Haja vista que será feita uma análise das minhas notas, onde foram usados nomes fictícios para os integrantes do caso em questão, entendemos que não se faz necessária a aprovação do comitê de ética para a realização da pesquisa.

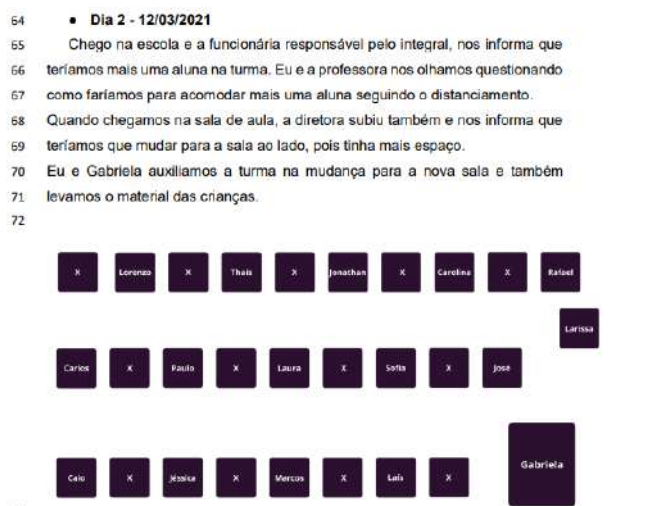
Como toda pesquisa, o estudo de caso tem suas vantagens e limitações, sendo importante se atentar para a questão da generalização no que diz respeito ao caso e ao todo estudado. Assim, é importante que haja, junto do estudo do caso, uma pesquisa bibliográfica, que auxiliará nas comparações, fundamentação teórica e na argumentação do pesquisador ao longo da análise.

2.3 - Coleta de dados

A entrada em campo se deu através de um convite feito pela diretora da escola para que eu auxiliasse uma professora com um novo aluno com Paralisia Cerebral. Meu papel seria ajudar essa criança em suas atividades. Três anos depois, comecei a trabalhar com uma outra professora e um outro aluno, este com características do Transtorno do Espectro Autista. De frente para esse novo desafio, comecei a me questionar qual seria, de fato, o meu papel naquela sala e com aquela criança. Ao iniciar a construção deste trabalho, passei a fazer anotações sobre o dia a dia naquela sala de aula, observando como se davam as relações, como era o ensino/aprendizagem, não só deste aluno em especial, mas da turma como um todo. E principalmente como era a minha relação, enquanto mediadora, com toda a turma e o ambiente escolar.

Os registros foram feitos durante 23 dias, através de um bloco de notas no celular e transcritos assim que retornava para casa. Em seguida, todos os registros diários foram reunidos em um único arquivo para a posterior análise. Este arquivo tem o total de 57 páginas com linhas numeradas de 1 a 1638 que contém o registro dos dias de observação. O bloco foi dividido por dia e contém relatos, esquemas de organização da sala de aula e fotos de algumas atividades feitas ao longo desse período.

Figura 5: Bloco de registro de campo.



Fonte: Registro de campo da autora.

A imagem traz um exemplo de como foram feitos os registros de campo onde se observam os números de linha, o esquema de organização da sala de aula, bem como a divisão feita por dia.

2.4 - A análise dos dados

Após o levantamento dos materiais existentes sobre os três temas principais, inclusão, mediação e TEA, e a coleta de dados feita em campo é necessário que seja feita uma análise desse conteúdo. O objetivo dessa análise, foi então condensar informações onde as mesmas foram agrupadas por códigos criados pela autora no decorrer da análise.

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN 2016, p. 37).

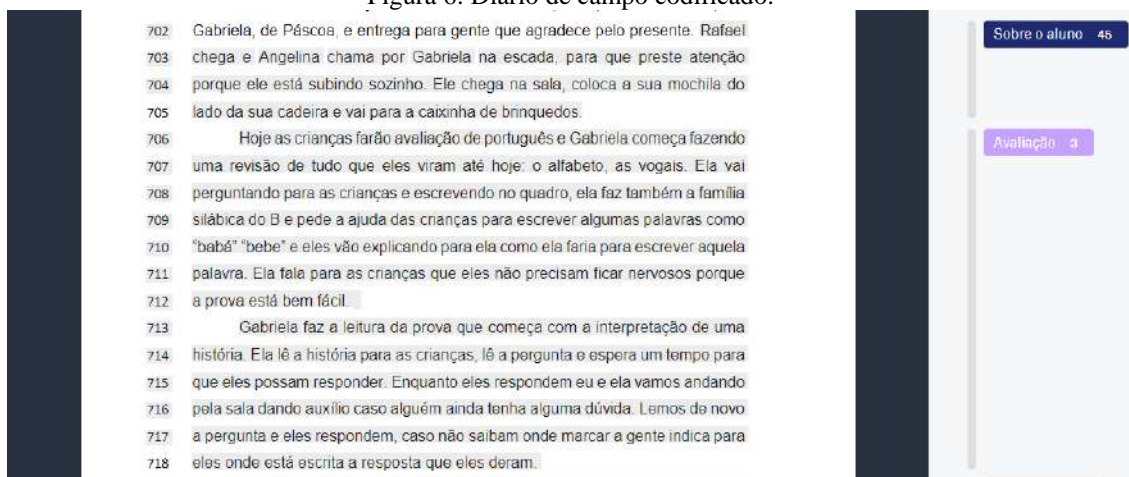
Seguindo então o passo a passo do método descrito por Bardin (2016), após a fase de “pré-análise”, em que foi feita uma sistematização das ideias iniciais e a escolha de um programa para a análise, segue-se para a fase de “exploração do material” onde foi feita a codificação deste material. No caso dessa pesquisa, os textos selecionados e o diário de campo.

O processo foi feito por meio do software Atlas.ti 9.0 que é pensado para a análise de qualitativos em grande quantidade (KLÜBER, 2014). Seu objetivo é de auxiliar a organizar,

registrar e acompanhar registros sendo ideal para textos grandes já que é possível realizar anotações e comentários, além da elaboração de relatórios feita pelo próprio programa (QUEIROZ E CAVALCANTE, 2011).

Para a análise, reuni todas as anotações feitas ao longo do tempo em campo em um único arquivo que foi organizado por dia e teve as linhas numeradas para facilitar o trabalho. Após o upload do arquivo para o Atlas.ti 9.0 iniciei a codificação do texto fazendo uma leitura minuciosa e buscando criar códigos que fossem amplos o suficiente para abranger um tema.

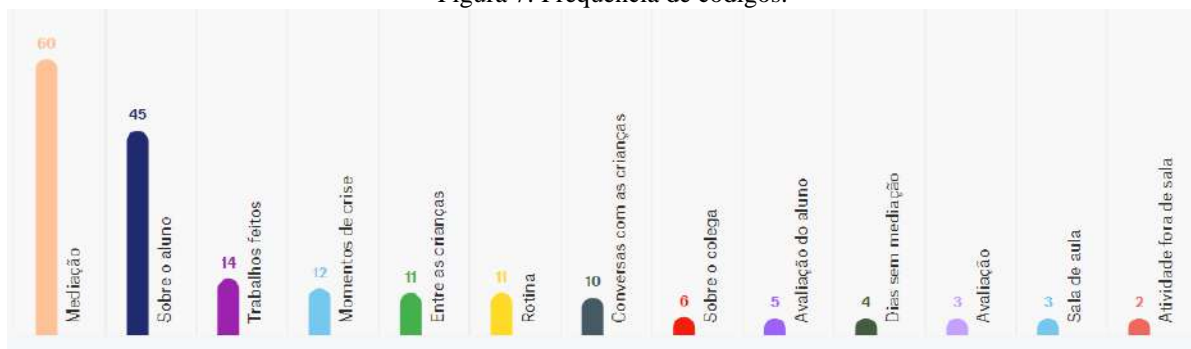
Figura 6: Diário de campo codificado.



Fonte: Diário de Campo da autora.

A imagem mostra como o software Atlas.ti permite fazer a codificação de um texto. Durante a leitura, é possível fazer marcações, que são nomeadas com os códigos criados e permitem em seguida a leitura do material, separada por códigos. O software apresenta também um quadro com a frequência em que aparecem os códigos criados pelo leitor, como mostra a imagem abaixo.

Figura 7: Frequência de códigos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para auxiliar a análise após a leitura e codificação, criei uma tabela com o nome dos códigos criados e suas descrições que, terminada a leitura foi completada com a frequência com que os códigos aparecem.

Quadro 3: Códigos e frequência.

Códigos	Descrição	Frequência
A mediação	Ações feitas por mim. Ligadas a interação com as crianças, correção de atividades, aulas.	60
O aluno	Características, atividades feitas, rotina específica;	45
Trabalhos feitos	Atividades feitas pelas crianças em livros e folhas;	14
Momentos de crise	Momentos em que é possível observar uma desestabilização do comum de Rafael e como se saía dessa situação.	12
Entre as crianças	Interações, atritos;	11
Rotina	Atividades que se repetem no dia a dia das crianças;	11
Conversas com as crianças	Momentos de conversa, fora explicação de matérias;	10
Sobre o colega	Relação com a família de Lucas e como eram as aulas virtuais com ele;	6
Avaliação do aluno	Como eram feitas as avaliações com o Rafael;	5
Dias sem mediação	Momento em que Gabriela me contava o que aconteceu nos dias em que não estive na escola;	4
Avaliação	Como são feitas as avaliações com a turma;	3
A sala da aula	Como é a arrumação e dinâmica em sala de aula;	3
Atividades fora de sala	Brincadeiras no parquinho e na quadra;	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização feita por meio da tabela auxiliou na construção das categorias que reuniram os códigos criados em suas unidades de sentido. Os códigos com maior frequência foram transformados nas duas categorias para a análise e os demais foram agrupados de acordo com seus significados, seus sentidos.

Quadro 4: Categorias e unidades de sentido.

Categoria	Unidades de sentido
A ação de mediar	A mediação Trabalhos feitos Entre as crianças Rotina Conversa com as crianças Sobre o colega Avaliação Sala de aula Atividades fora de aula
O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula	O aluno Momentos de crise Avaliação do aluno Dias sem mediação

Fonte: Elaborado pela autora.

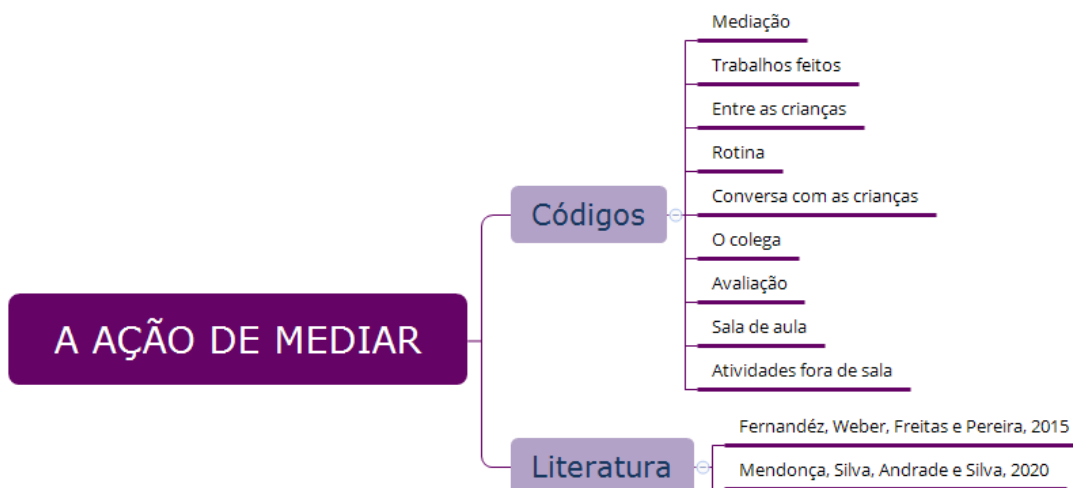
Sendo assim, dividi os códigos criados ao longo da leitura do Diário de Campo nas duas categorias mostradas na tabela acima, com base em suas unidades de sentido: “A ação de mediar” e “O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula”. Estas categorias serão analisadas nos capítulos a seguir.

3 - RESULTADOS

A exposição dos resultados encontrados tem o objetivo de pensar sobre o papel do mediador na sala de aula regular e analisar a dinâmica de uma sala de aula quando nela está inserido um mediador, por tanto, neste capítulo, discutirei a análise feita.

3.1- A ação de mediar.

Figura 8: Códigos e literatura usados no subcapítulo: “A ação de mediar”.



Fonte: Elaborado pela autora.

A ação de mediar da qual se leva em conta nesta pesquisa está voltada no trabalho do mediador onde o mesmo tem a função de, além de auxiliar na aprendizagem dos alunos trazer o “aluno mediado” para o centro da turma. Assim sendo, o mediador é o profissional que, sobretudo, agirá na interação entre os colegas de classe, um facilitador da comunicação e que irá trabalhar em parceria com o professor (FERNANDÉZ, WEBER, FARIAS E PEREIRA, 2015).

Como já citado anteriormente, minha entrada nessa escola particular, na Zona Norte do Rio de Janeiro, aconteceu, enquanto cursava o terceiro período da graduação de Pedagogia, devido a chegada de um aluno com Paralisia Cerebral na escola. Minha função seria então a de auxiliar a professora nas atividades realizadas com esse aluno e também com outras necessidades do mesmo. Após três anos me mantive nessa mesma função de mediação, porém em uma outra turma e com um outro aluno, este com características do Transtorno do Espectro Autista, já matriculado na escola. A recomendação era que eu me mantivesse próximo a este aluno e o ajudasse a fazer as atividades diárias. Rafael, nome fictício dado ao aluno, pouco interagia com os demais e apresentava dificuldades tanto na realização dos exercícios como na sua oralidade além de se sentir bastante incomodado com as mudanças de rotina.

Além do trabalho feito com o aluno, ajudava a professora nas atividades do dia a dia, como correção de tarefas e apoio com as demais crianças da turma, nas atividades fora e dentro de sala, como no exemplo a seguir. “A aula remota começa e eu vou fazendo a cópia junto com as crianças. Coloco a frase no quadro, em letra de imprensa para facilitar a cópia, e espero que mais da metade da turma tenha copiado para que eu continue” (Diário de Campo, p. 26)

Durante as avaliações bimestrais, também dava suporte à professora tirando dúvidas dos alunos. Nesses momentos, nota-se que o mediador acaba por ocupar, muitas vezes, a função de auxiliar da turma.

“Sofia tem dificuldade de encontrar a letra que Gabriela (professora regente) havia ditado e começa a ficar nervosa. Falo para ela que pode ficar calma, aconselho que volte do começo do alfabeto lendo letrinha por letrinha até chegar na letra que a Gabriela falou, para ela poder pintar. Gabriela segue o ditado com a turma e eu vejo que a Sofia fica mais nervosa ainda, por estar ficando para trás então falo para ela:

- Sofia não precisa se preocupar! A tia tá' aqui do seu lado e se você perder alguma letrinha eu repito para você depois. Vai com calma olha letrinha por letrinha vai desde o comecinho do alfabeto, sem pressa, quando você achar essa letra a tia repete a próxima para você sem problema.

Ela respira fundo, volta desde o começo e consegue encontrar a letra, vou ditando as próximas letras para ela, que consegue achar com mais calma agora” (Diário de Campo, p. 29).

Para o bom funcionamento da sala de aula, a mesma é organizada de forma que se mantenha o distanciamento necessário, devido a pandemia do novo Corona vírus, e que os alunos com mais dificuldade estejam sempre próximos da professora e da mediadora, para que possam ter uma atenção maior. Além disso, foi criada também uma rotina onde todos os dias os alunos, ao chegar na sala de aula, entregam suas agendas e trabalhos da casa para que possam ser vistos por mim, ou pela professora.

Por trabalhar há 3 anos na escola, eu e grande parte da turma já nos conhecemos bem e por isso, além do apoio relacionado ao ensino, há também momentos de conversa com as crianças, onde elas me contam coisas do seu dia a dia e também curiosidades sobre o que gostam de fazer ou comer. Entre os alunos nota-se, alguns momentos de atrito, como apelidos ou implicâncias, mas que são sempre mediadas pela professora ou por mim.

“Sofia então me diz que Caio estava colocando apelido na Jéssica.

- Eu lembro que ontem a primeira coisa que a tia Gabriela fez foi...

- Falar que não pode colocar apelido. – Completa Thaís.

- Isso mesmo Thaís, a tia Gabriela falou que não quer saber de apelidos na sala, muito menos quando eles magoam o outro. Caio, por favor, pede desculpa para a Jéssica. – Digo

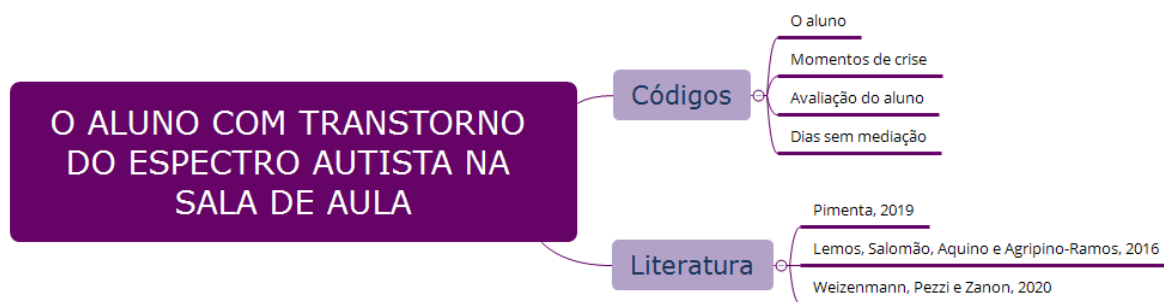
- Desculpa, Jéssica ! – Fala Caio para a Jéssica que balança a cabeça concordando”
(Diário de Campo, p. 16)

Um outro ponto que atravessou meu papel de mediadora e fez com que se necessitasse de uma remodelação da rotina criada foi a necessidade de aulas online com um aluno que se manteve com o ensino remoto. Lucas é um aluno com Paralisia Cerebral que já precisava de grande atenção nas aulas online e por isso, nos momentos em que fazia atividade com ele, a professora precisava se ausentar da turma e, sendo assim, eu assumia a função de explicar matéria ou atividades durante um período que durava cerca de 30 minutos.

Para além das atividades feitas com toda a turma, em conjunto com a professora, fazia atividades com Rafael que buscassem, através do lúdico, trabalhar sua coordenação motora, bem como sua participação na sala de aula, colocando-o sempre que possível como ajudante da turma, com o objetivo de estimular a interação com o outro. Entra em ação então o mediador inventor, que irá buscar outras saídas nos momentos em que a teoria que se conhece não dá conta (MENDONÇA, SILVA, ANDRADE e SILVA, 2020). A relação construída com o aluno, com TEA, será apresentada no próximo subcapítulo.

3.2 - O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula.

Figura 9: Códigos e literatura usados no subcapítulo “O aluno com TEA na sala de aula”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o Diário de Campo, Rafael de seis anos é um aluno que apresenta características do Transtorno do Espectro Autista, porém sem que haja um laudo fechado o que, como acredita a diretora, a impossibilita de fazer grandes ações relacionadas ao ensino dele como mostra o diálogo abaixo.

Depois que Rafael chega, subimos para a sala de aula. Pouco tempo depois, Sabrina, a diretora, vai até a sala A e conversa com Gabriela. Em seguida ela vem até a sala B e me fala que o Rafael está muito difícil e que ele precisa aprender a ouvir “não”.

-Eu pedi para separar a turma com medo de ter algum problema com fiscalização, mas não tem como o Rafael ficar assim. Ele precisa fazer as atividades pois, no final do ano, os pais irão cobrar. Então nós vamos voltar com a turma para a outra sala- Diz Sabrina.

- Tudo bem - respondo

-Até porque eu também não posso tomar nenhuma outra atitude com ele porque 1600 ele não tem laudo- comenta Sabrina. (Diário de Campo, p. 55)

Entretanto, Pimenta (2019) fala sobre a importância do laudo para os profissionais da saúde que, ao compreender o processo de interação e aprendizagem do aluno, irão direcionar a escola no que diz respeito às atividades que poderão ajuda-lo. Sendo assim, a escola, como um lugar com os mais variados sujeitos, tem a capacidade de se ajustar à forma de aprendizado do aluno, tendo ele um laudo ou não.

Rafael é um aluno com grande dificuldade de comunicação, que não olhava nos olhos dos demais e pouco verbalizava. O aluno tem também dificuldades nas atividades escolares devido à falta de interesse e, em alguns momentos, quando contrariado, ele se mostrava explosivo e um pouco agressivo. “Ele faz as atividades de ciências com muita relutância, larga o lápis, se volta para trás. Já a folhinha de Português é feita com tranquilidade, uma parte ele faz sozinho” (Diário de Campo, p. 13).

Pelo fato de já acompanhar a turma desde o Maternal 1, a maioria dos alunos já estavam habituados com as características de Rafael e até ajudavam as professoras e funcionárias.

“Conforme as crianças terminam o dever, Gabriela deixa que eles peguem os brinquedos que trouxeram de casa e Rafael pega um dos carrinhos de Lorenzo, vou até ele e digo que não pode pegar o brinquedo do colega.

-Pode pegar, tia, eu deixo! – Diz Lorenzo.

- Mas o Corona não deixa, meu amor, ele não tá’ deixando a gente fazer nada!– Respondo.

- É verdade, tia, tinha esquecido!” (Diário de Campo, p.27).

Durante os momentos de crise, que muitas vezes eram causados por algo que fugia de sua rotina ou de seu agrado, o aluno costumava gritar, e muitas vezes se jogar no chão, ou começar a correr. Observa-se que nesses momentos se tentava acalmar o aluno para que o mesmo retomasse seu “equilíbrio”. Por ser um aluno que gosta de dar abraços e ficar no colo, o contato físico era uma das formas usadas para acalmá-lo.

“Marcos chega e avisa que Angelina está me chamando porque o Rafael chegou. Como ontem, ele havia pegado emprestado os carrinhos com a diretora, hoje ele também queria pegar e estava entrando pela porta da secretaria. Chamo ele que vem comigo, porém ao invés de subir ele vai em direção a sala de Sabrina, a diretora. Vou com ele até lá e mostro que está fechada, pois ela ainda não havia chegado, mas ele tenta abrir e quando voltamos para próximo da escada e o chamo para subir ele se joga no chão gritando. Levanto ele e tento conversar, mas ele repete a atitude. Rafael começa a chorar e gritar. Sento em uma cadeira, para ficar da altura dele e tento acalmá-lo fazendo movimentos circulares em suas costas e pedindo que respire” (Diário de Campo, p.51).

Esse foi um dos momentos em que Rafael se mostrou agressivo após algo que fugiu de seu controle. Mesmo após diversas tentativas de conversa, o aluno só aceitou ir para a sala de aula depois de estar com um carrinho em mãos.

Como dito acima, um dos gatilhos para as crises era a mudança na rotina, por conta disso, eu e a professora iniciamos uma rotina com o aluno onde o mesmo teria um tempo livre até a hora do lanche, para em seguida fazer todas as atividades do dia. Nesse tempo livre ele poderia brincar, ou fazer as atividades, caso se mostrasse aberto a sugestão.

Devido à dificuldade de interação com o outro e com as atividades, as avaliações de Rafael costumavam ser feitas separadamente da turma, normalmente no momento pós lanche em que ele fazia as demais atividades. Durante a avaliação, eu fazia as perguntas para o aluno, de forma mais resumida, e esperava que ele me desse alguma resposta, seja verbal ou apontando para a folha, porém, muitas vezes ele sequer olhava para a avaliação.

Por conta da necessidade de me ausentar da escola uma vez na semana, por ter estágio obrigatório no turno da tarde, nesses dias a turma ficava sem a presença de uma mediadora. No dia seguinte, as professoras costumavam me contar o que havia acontecido, e como faziam para lidar com o aluno ao longo deste dia.

Em suma, o que se nota é que bem como mostra, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), ao longo do trabalho com uma criança com TEA o medo e a insegurança vão sendo substituídos pela confiança e o afeto pelo aluno. O contato com um aluno com TEA faz com que haja também uma reformulação das ideias acerca do transtorno. (LEMOS, SALOMÃO, AQUINO E AGRIPINO-RAMOS, 2016).

3.3 - O que mostra a experiência vivida.

A partir dos resultados encontrados na análise do material coletado, unido ao que diz a literatura, é possível fazer um paralelo, uma comparação com o que a ciência e a legislação diz e o que se encontra no dia a dia.

Figura 10: Literatura usada no subcapítulo “O que mostra a experiência vivida”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo da análise do material produzido durante os dias em campo, pude perceber uma confirmação do que vem sendo mostrado na literatura acerca do papel de um mediador em uma sala de aula regular. Com as minhas anotações foi possível observar que eu, uma estagiária graduanda em pedagogia, na função de mediadora acabava por atuar como uma auxiliar da turma como um todo.

“Eu e Gabriela (professora regente) seguimos da mesma forma que os dias anteriores, corrijo os trabalhos enquanto ela faz as atividades com a turma. Em uma das atividades, as crianças têm que copiar algumas respostas do quadro e enquanto Gabriela constrói com eles as respostas, vou passando de mesa em mesa auxiliando eles e mostrando onde deveriam colocar as respostas” (Diário de Campo, p. 7).

E, erroneamente, muitas vezes, sou aconselhada a sentar sempre ao lado da criança com deficiência e mantendo a atenção voltada somente para ela. Tendo em vista os documentos

apresentados no início deste trabalho, considero que a melhor atitude seria a de buscar sempre direcionar esta criança para o centro da turma, trazê-la para o grupo e agir como uma facilitadora de seu aprendizado.

Na categoria “A ação de mediar”. foi possível ver as atividades que eu realizava no dia a dia enquanto mediador, como correção dos deveres, ajuda nas atividades com a turma: “Gabriela me pede para iniciar as atividades com a turma enquanto ela olha as agendas e corrige os trabalhos de casa. Quando terminamos, corrijo as atividades enquanto ela assume a turma de volta” (Diário de Campo, p. 5). E o acompanhamento de Rafael:

“Gabriela me diz que Rafael precisa fazer uma atividade em um dos livros e pede que eu faça com ele. Enquanto eu corrigia os livros de Português, vi algumas anotações da mãe de Rafael dizendo que havia ditado as letras e que ele havia feito sozinho o trabalho. Decido então tentar fazer da mesma forma a atividade com ele, porém enquanto tento falar com ele e ele segue sem prestar atenção. Nesses casos, Gabriela pede que eu segure na mão de Rafael para fazer a atividade e assim o faço. Aviso para a professora como o dever foi feito e ela anota no próprio livro” (Diário de Campo, p. 7).

O gatilho para essa pesquisa surgiu justamente da minha dúvida com relação a minha função dentro daquela sala de aula. Muitas vezes me via sem saber como agir com Rafael além de não ter uma real noção do que cabia a mim e o que deveria partir da escola. Vargas e Rodrigues (2018), mostram que durante sua pesquisa observaram mediadores “um pouco perdidos, pois acabavam se colocando na posição de assistente da turma.” (p.18). A função do mediador, por não ter uma regulamentação, acaba por ficar sem uma definição ou protocolo, sem algo que guie esse profissional. A mediação então vai sendo construída a partir da relação mediador-aluno-professor (VARGAS e RODRIGUES, 2018).

Entretanto, ao longo da experiência relatada e devido a situação em que a escola e a turma se encontravam por conta da pandemia do novo corona vírus, foi possível ver o momento em que houve uma espécie de co-docência, um trabalho em conjunto entre mediadora e professora com a turma, situação que se assemelha ao que Fernández, Weber, Farias e Pereira (2015) trazem como a ideia de ensino colaborativo.

As anotações que compuseram o material desta pesquisa foram feitas no início de 2021, ainda em meio a pandemia do novo Corona vírus, que afetou todo o planeta. Devido a isso e com receio de uma aglomeração nas salas de aula, a diretora da escola optou por dividir a turma em duas, dessa forma eu e a professora Gabriela tivemos que nos revezar entre as duas turmas. No trecho abaixo é possível ver de forma ainda mais forte a presença do mediador como o auxiliar.

“Chego na escola às 13h05min, o portão já havia sido aberto e algumas crianças já estavam no pátio. Aguardamos um pouco até que boa parte das crianças tenha chegado e subimos para a sala de aula. Quando chegamos na sala, Gabriela fala para mim que tem uma novidade, ela me diz que talvez a turma precise ser dividida em duas salas porque já está com um bom número de alunos, temos 14 crianças, e a diretora estava com receio de que, caso a fiscalização aparecesse, pudessem arrumar algum problema, mesmo que, nas salas, haja um espaço entre cada criança. A ideia é então que a turma fique dividida em dois grupos com sete crianças e, eu e Gabriela, iremos nos revezar entre esses dois grupos. Enquanto Gabriela explica a matéria para um grupo de crianças em uma sala, eu fico com o outro grupo de crianças na outra sala e vamos trocando, eu e ela, de salas no decorrer da tarde” (Diário de Campo, p. 29)

Entretanto, essa divisão não se prolongou visto que o trabalho que vinha sendo feito com Rafael, através da construção de uma rotina com ele, ficou prejudicado por essa divisão, sendo assim a turma voltou a ser alocada em uma única sala.

Mesmo com a existência de leis que irão inserir sujeitos com deficiência na rede regular de ensino, ainda existem algumas questões que dificultam esse processo (LOCKMANN, MACHADO E FREITAS, 2017; WEIZENMANN, PEZZI E ZANON, 2020). A falta de conhecimento, mesmo que básico, sobre práticas que permitam a inclusão e sobre algumas deficiências podem afetar esse processo de inserção. Quando pensamos práticas de inclusão tendo como base o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (2017), em que se deve buscar uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos, pensamos nos sujeitos que, de alguma forma, não se encaixam na normativa, seja de forma permanente ou temporária.

Durante a experiência nessa sala de aula, regular, que apresento em meus relatos, tive contato com algumas crianças que, mesmo sem ter um laudo ou deficiência aparente, necessitaram de ações que permitissem com que se incluíssem na turma como o caso de Caio que, por não ter conseguido acompanhar o 1º ano do Ensino Fundamental de forma remota no ano de 2020 em outra escola, continuou na turma de 1º ano e apresentou muitas dificuldades ao longo dos primeiros dias.

Portanto, no que tange o papel do mediador em uma sala de aula regular, é possível notar que, por não haver a regulamentação da profissão, há uma falta de informações concretas sobre como esse profissional deve se portar. Entretanto, o que se pode observar, mediante as pesquisas e dos registros feitos em campo, é que o trabalho de mediação é construído por meio da relação entre mediador-aluno-professor (VARGAS e RODRIGUES, 2018; MENDONÇA, SILVA, ANDRADE e SILVA, 2020).

No que diz respeito à dinâmica de uma turma quando nela está inserida uma mediadora, que ao longo do tempo foi construindo seu papel, é possível observar que em alguns momentos houve uma busca por ações que incluíssem não só alunos com deficiência, mas todos que

necessitavam de auxílio além de buscar sempre trazer o “aluno mediado” ou o “aluno de inclusão” para a participação com a turma.

Com relação a Rafael sou aconselhada a me manter perto dele seja nos momentos de brincadeira, como também nas atividades. Como dito anteriormente Rafael é um aluno que pouco interage e também tem pouco interesse nas atividades feitas ao longo da aula o que muitas vezes nos deixa sem saber como podemos tornar as tarefas mais atrativas de forma que o motivem.

“Quando Renata, a professora de inglês começa a fazer os trabalhos, peço outra vez para que Rafael levante do chão, digo a ele que o chão está sujo e que não tem como ficar deitado nele. Rafael levanta, se senta, para logo em seguida se jogar mais uma vez no chão. Renata comenta comigo que realmente fica sem saber o que fazer, se deixa ele ou se o “força” a fazer o dever, ela diz que precisa estudar pois fica sem saber o que fazer. Me identifico com esse pensamento, pois muitas vezes também fico sem saber o que fazer. A aula de inglês acaba sem que Rafael tenha sequer olhado para seu material” (Diário de Campo, p.7).

O trecho acima aconteceu durante a aula de inglês e ele exemplifica o mostrado por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) pois mostra a insegurança docente causada pela falta de informação sobre o processo de inclusão e principalmente, neste caso sobre o aluno com TEA. Se vê então, de forma mais forte, a necessidade de uma formação para a inclusão, que é apresentada na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), bem como a formação continuada dos professores (SANTOS, SANTIAGO E MELO, 2018).

Assim sendo, o que se observou, no decorrer da pesquisa foi a necessidade, quase que urgente, de uma regulamentação acerca do trabalho do mediador, haja vista que tal ação pode gerar uma maior conscientização do que é essa função, o que refletirá também na forma de trabalho dentro do ambiente escolar e por consequência no aprendizado do aluno.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi trazer um debate no que se diz respeito às ações que promovem a inclusão mediante a reflexão da construção da ideia de inclusão para todos e o papel do mediador, analisando quais as propostas a respeito dessa função, tendo como foco o aluno com características do Transtorno do Espectro Autista já que uma parte da pesquisa ocorreu ao longo da minha experiência com uma criança com tais características.

Por meio da revisão da literatura, foi feita uma análise, dos pontos históricos e legislativos no que tange ações que permitam que sujeitos se incluam, em que nota-se que no decorrer da história houve uma série de mudanças no que se entende por inclusão. Passando da

simples ideia de garantir a entrada de pessoas com deficiência nas escolas, até a ideia apresentada no ODS 4 (2015) em que o foco é uma educação de qualidade para todos, o objetivo passa a ser o de promover ações que possibilitem que todo e qualquer indivíduo seja incluído.

Foi feita também uma revisão da literatura que pudesse ajudar a entender qual a função do mediador escolar. Foram buscados documentos advindos de convenções e leis, ou projetos de lei que mostrassem o que se espera dessa função. Ao longo do processo de busca e análise, se notou uma escassez de material que usasse de fato o termo “mediador escolar”. No estudo desses materiais foram encontrados diversos termos para indicar essa função como; “serviço de apoio especializado” (LDBEN, 1996), “agente de apoio à educação” (Lei nº 5.623/13), “profissional de apoio escolar”(Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), “professor mediador” (Projeto de Lei nº 3.970/18) e “acompanhante especializado” para pessoa com TEA (Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, 2012).

Sendo assim, percebe-se que a não padronização, principalmente no que diz respeito à nomenclatura, e a não regulamentação da profissão dificulta a compreensão da mesma e a formação de profissionais. Tendo em vista esse impasse e o conceito de mediação levado em conta neste trabalho, onde o mediador é o profissional que age como um facilitador do aprendizado e que busca sempre trazer o aluno para junto da turma, ou seja, que não trabalhará somente de forma separada com o aluno com deficiência mas com a turma como um todo, trago também a experiência vivida no município do Pirai que muito se assemelha a ideia do ensino colaborativo, que seria a melhor opção, do ponto de vista deste trabalho, de intervenção em uma sala de aula regular.

O ensino colaborativo visa o trabalho, em conjunto, do professor de classe comum e do professor de educação especial. Sendo assim, ambos trabalhariam com os alunos da turma e trariam suas contribuições. Com relação a função do mediador escolar, notou-se que a nomenclatura distinta entre os municípios e a não regulamentação afetam tanto o entendimento da função como a formação de novos profissionais.

Haja vista que o estudo de caso foi realizado a partir da experiência com um aluno com características do Transtorno do Espectro Autista, foi feita também uma pesquisa sobre as principais descrições deste transtorno e suas mudanças ao longo do tempo, além de uma busca por trabalhos que ajudassem a compreender como é o aluno com TEA dentro de uma sala de aula regular.

Com esta análise foi possível concluir que se faz necessária uma regulamentação da profissão do mediador escolar de forma que possa se tornar possível a formação deste profissional com base no que se espera de sua função. Mediante o exposto, embora note-se uma grande mudança no que tange a busca por ações que permitam que todo e qualquer indivíduo se inclua ainda há um longo caminho a se percorrer e, no que diz respeito ao papel do mediador em uma sala de aula regular, observa-se que há certa urgência em preencher algumas lacunas deixadas no âmbito das políticas que dificultam a compreensão dessa função e a formação de profissionais.

REFERÊNCIAS

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO: Jomtien, 1990.

ALVIM, A. S., NOVAES, M. P., A importância do mediador no processo de inclusão das deficientes no ensino regular. **Psicologia.pt.** 2019.

BARBOSA, D.; FIALHO, L.; MACHADO, C. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”** v. 18, n. 2, 2018,

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1.ed.. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONFIM, T. A., GIACON-ARRUDA, B. C. C., HERMES-ULIANA, C., GALERA, S. A. F., MARCHETTI, M. A. Vivências familiares na descoberta do Transtorno do Espectro Autista: implicações para a enfermagem familiar. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 2020

BRASIL, **Autismo: orientação para os pais** / Casa do Autista - Brasília : Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**, Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012.2 Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL, 2015, **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. da. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e214220, 2020.

CARVALHO, P. S. Considerações sobre o papel do mediador escolar: a função do cuidado. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 49.2, p. 234-257, 2017.

CARVALHO, P. S. Um estudo sobre mediação escolar *on-line* durante a pandemia da covid-19. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 20, 1 de junho de 2021.

COSTA, C. R.; MOREIRA, J. C. C.; SEABRA JÚNIOR, M. O. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, Jan.-Mar., 2015.

FACION, J. R., **Conversando sobre Autismo**. Youtube. Disponível em:
<https://youtu.be/ldIa-d8i_gM>. Acesso em: 29 de abr. 2021. 33:47

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.2, p.219-232, Abr.-Jun., 2019.

FERNÁNDEZ, M. da S. G., WEBER, A.G., PEREIRA, J. L. C., O ensino colaborativo e a inclusão. In. EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, XII, 2015.

FREITAS, A. B. M. de. A dimensão estética na aprendizagem: desocultando pontos cegos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, abr./jun. 2016.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./ Abr. 1995.

KLÜBER, T. E. Atlas.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **Educação temática digital**, Campinas, SP v.16, n.1, p.5-23, jan./abr.2014.

KRAEMER, G. M.; THOMA A. S. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n. 3, p.421-434, Jul.-Set., 2019

KRAEMER, G.M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como condição para a inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão** Brasília, v. 38 n°3, 554-563, Jul/Set., 2018.

LEMOS, E. L. de M. D., SALOMÃO, N. M. R., AQUINO, F. de S. B., AGRIPINO-RAMOS, C. S., Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, set.-dez. 2016.

LEMOS, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.69-84, Jan.-Mar., 2020.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D.D. A inclusão, a escola, e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande 1. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e154132, 2017.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, vol. 17, núm. 4, pp. 05-18, 2018

MELO, S. C., SANTIAGO, M. C., Alunos com TEA como desencadeadores de processos formativos. **RPGE**– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 890-904, dez., 2018.

MENDONÇA, F. L.R.; SILVA, F. S.; SILVA, D. N. H. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo , v. 24, 2020.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa- características, uso e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, F. L., Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

Organização Mundial da Saúde. **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PIMENTA, P. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019.

Presidência da República. **Decreto N° 6.949**, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

QUEIROZ, T. L. A.; CAVALCANTE, P. S. As contribuições do software Atlas. ti para a análise de relatos de experiência escritos. **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, Curitiba, p. 11775-11787, Nov. 2011.

RAFANTE, H. C.; SELINGARDI, S. C.; SILVA, S. O.; SILVA, L. V. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e218350, 2019.

RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R. Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n3, p.453-468, Jul.-Set., 2019

ROCHA, E. P.; FERREIRA, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa Curricular. **Revista CEFAC**, 21(2):e6118, 2019.

RIO DE JANEIRO, **Lei n. 5.623** DE 1º DE OUTUBRO DE 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

RIO DE JANEIRO, 2018, **Projeto de Lei n. 3.970** de 2018. Dispõe sobre a presença do professor mediador nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

SAMPAIO, L. M. T., Formação do professor na educação inclusiva e TEA. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, V., 2018, Recife. **Plataforma Espaço Digital**,

2018.

SANTOS, M. P. DOS; SANTIAGO, M. C. ; DE MELO, S. C. . Formação de professores frente ao desafio da diversidade pela lente omnilética: culturas, políticas e práticas em movimento. **LINHAS (FLORIANÓPOLIS. ONLINE)** , v. 19, n. 39, p. 11-29, jan./abr. 2018.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. UNESCO.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO, **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris, 2020.

UNESCO. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015.

VIEIRA, A. B.; RIBEIRO, L. H. C.; VENTURIN, R. S. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190751, 2019.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. R. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230084, 2018.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.3, p.210-223, 2019.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo , v. 24, 2020.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.