



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

Joana Newlands Fontoura

Mediação pedagógica de aluno com transtorno do
espectro autista: desafios na inclusão

Orientadora: Prof. Dra.

Celeste Azulay Kelman

Rio de Janeiro
Dezembro de
2017



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

Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista:
desafios na inclusão

Joana Newlands Fontoura

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UFRJ como requisito
parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ªDr^ª Celeste Azulay Kelman
Examinador: Prof. Dr. ReuberGerbassiScofano
Examinadora: Prof^ªDr^ª Regina Celi Cunha

Rio de Janeiro
Dezembro de
2017

FONTOURA, Joana Newlands.

Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista: Desafios na inclusão/ Joana Newlands Fontoura; orientadora: Celeste Azulay Kelman. Rio de Janeiro, 2017.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

1. Educação Especial; 2. Educação Inclusiva; 3. TEA; 4. Mediação

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista:
Desafios na inclusão

Por

Joana Newlands Fontoura

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^aDr^a Celeste Azulay Kelman

Examinador: ProfDr.ReuberGerbassiScofano

Examinadora: Prof^aDr^a Regina Celi Cunha

Dezembro de 2017

À minha família, amigos e namorado
pelo enorme carinho durante esta
jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Inês e Ronaldo, por me apoiarem e por ter sempre acreditado que eu era capaz, quando eu mesma não tinha tanta certeza. Obrigada pelo carinho de sempre. Agradeço por terem me ensinado a felicidade que é cuidar do outro e a importância do afeto. Amo vocês!

Obrigada meu irmão, Rafael, que sempre esteve presente, perguntando como estava caminhando minha monografia. Obrigada por todo carinho e apoio. Amo você!

Obrigada Pedro, meu namorado, que me apoiou e me deu muita força nos momentos mais difíceis e tensos que passei. Obrigada pela paciência, por acreditar em mim, sempre dizendo que eu ia conseguir chegar ao final e que tudo ia dar certo. Amo você!

Obrigada Camila, amiga que sempre está do meu lado, me ajudando e dando força nos momentos difíceis.

Obrigada Mayara e Jeane, amigas da faculdade que também estiveram muito presentes no meu dia a dia na universidade, nos momentos de risadas e brincadeiras, tensão e desespero. Vocês são especiais!

Obrigada David, meu primo que me ajudou tanto nessa jornada.

Obrigada Karla, minha terapeuta que me ajudou muito nesse processo.

Obrigada Neuma, minha avó amada, que também esteve sempre presente, querendo saber como tudo estava caminhando.

Obrigada Isabel, Ana Clara, Manuela, Karen, Lino, amigos que estão sempre do meu lado, me apoiando.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Celeste Azulay Kelman, por me acolher e orientar, pacientemente, na realização deste trabalho de conclusão.

Agradeço aos professores Reuber e Regina por fazerem parte da banca examinadora.

Agradeço à Escola Parque, onde trabalho desde 2012, pela oportunidade e por toda aprendizagem que conquistei durante todo esse tempo.

Aos professores da UFRJ, obrigada pelo conhecimento compartilhado e pelo maravilhoso convívio.

Por fim, agradeço a todos que não citei, mas que estiveram comigo presentes nesta caminhada. Obrigada pelo carinho.

RESUMO

FONTOURA, J. N. *“Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista: desafios na inclusão”*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A proposta deste trabalho monográfico é analisar as políticas públicas relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e como esta inclusão ocorre no cotidiano escolar. Com o foco no aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em especial no aluno que faço mediação desde 2014, será aqui sinalizado o grande desafio da inclusão escolar. Para a elaboração deste trabalho foi necessário efetuar um levantamento e estudo da legislação que garante Atendimento Educacional Especializado a alunos com TEA e realizar observações em campo em uma escola particular do Rio de Janeiro onde o aluno mediado estuda.

Assim, pretende-se avaliar como se processa a inserção desse aluno no contexto da classe comum, onde a maioria dos estudantes não apresenta tais necessidades, e como a mediação pedagógica se situa dentro do campo da inclusão escolar.

A partir da busca pelo entendimento do que é mediar na escola, articulo com o pensamento de autores que discutem questões relacionadas à temática da inclusão escolar no Rio de Janeiro.

O estudo está orientado para a repercussão dessas condições que implicam a não existência de um território comum, principalmente porque escola/professores investigados não estão preparados para atender esse estudante.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; TEA; Mediação.

ABSTRACT

FONTOURA, J. N. "*Pedagogical mediation of student with autism spectrum disorder: Challenges in inclusion*". Monography (Graduation in Pedagogy) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2017.

The purpose of this monographic study is to analyze the public policies related to special education in the perspective of inclusive education and how this inclusion is in the daily school life. The focus on students with Autism Spectrum Disorder (TEA) and particularly the student whom I have been doing pedagogical mediation since 2014 represent a great challenge for schools. The elaboration of this work required a survey and study of the laws that guarantee Specialized Educational Attention to students with ASD and to make observations in the field in a private school in Rio de Janeiro where the mediated student studies.

Thus, it is intended to evaluate how the insertion of these students is processed in the context of the common class, in which the majority of students do not present such needs. And how mediation lies within the field of school inclusion.

Trying to enhance understanding of what does pedagogical mediation represents in school, I will articulate with thoughts of authors who discuss issues related to this theme, which refers to inclusion in Rio de Janeiro.

The study is oriented to the repercussion of these conditions that imply in the inexistence of a common territory, mainly because school / teachers are not always prepared to work with these students.

Key Word: Special Education; Inclusive education; TEA; Mediation.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES.....	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUÇÃO	12
CAPITULO 1 – INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	14
1.1. Contextualizaçãohistórica da inclusão	14
1.2. Legislação da inclusão	15
2. CAPÍTULO 2- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	32
2.1. Características do TEA	32
2.2. Mediação pedagógica de uma criança com transtorno do espectro autista.....	43
CAPITULO 3- ESTUDO DE CASO: MEDIAÇÃO COM ALUNO COM TEA EM UMA ESCOLA PARTICULAR NO RIO DE JANEIRO	47
3.1 Metodologia	47
3.2 Contextualizando a escola e o sujeito	47
3.3 O Estudo de caso – Relação Professor – aluno- mediador e as observações em campo.	49
REFERÊNCIAS.....	57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMI – Encontros de Mediação e Inclusão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas de 1998 a 2006	25
Gráfico 2: Número de matrículas de 1998 a 2006 nas esferas pública e privada.....	26
Gráfico4: Número de matrículas na educação infantil de 2008 a 2016	28
Gráfico 5: Número de matrículas no ensino fundamental de 2008 a 2016	28
Gráfico 6: Número de matrículas no ensino médio de 2008 a 2016	29
Gráfico 7: Percentual de alunos incluídos em classes comuns por município em 2016	30

INTRODUÇÃO

O contexto da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, inicia uma reflexão acerca da trajetória de dificuldades e conflitos que os alunos especiais enfrentam dentro da sala de aula regular. Ambiente este marcado por um terreno de obstáculos a serem enfrentados para que todos tenham acesso a um aprendizado igualitário.

Com o ingresso desse público escolar, entra em questão uma abordagem da importância da mediação como diretriz obrigatória de inclusão. Assim, a realização do método inclusivo nas escolas abrange um método de ensino de caráter estrutural, mas, além disso, de caráter acolhedor que permite que todos os alunos tenham o mesmo direito educacional adquirindo conhecimentos. Nesse contexto, desde a Constituição de 1988, em seu artigo 5, é frisado que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos residentes no País a inviolabilidade do direito a vida...”. No entanto, no que diz respeito à facilidade de acesso de alunos com deficiências ou qualquer tipo de necessidade educacional especial nas escolas, a inclusão ainda não era realidade.

“Cabe enfatizar, porém, que a Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua socialização. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizado e desenvolvimento” (GLAT, 2007, p. 2).

A escolha do tema deveu-se à minha prática de mediação, desde o mês de julho de 2014, com um alunode 12 anos de idade que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro. Durante esses três anos me deparei com muitos conflitos, conquistas, observações e inquietações que me levaram a abordar este tema. Nesse contexto, é de extrema importância frisar que a mediação tem por finalidade facilitar o conhecimento e o aprendizado dos alunos que apresentam alguma deficiência. Ainda não há uma lei que regularize a profissão do mediador, mas é responsabilidade do poder público fornecer para os alunos que necessitam de educação especial profissionais de apoio para ajudar no aprendizado e aliviar as barreiras e obstáculos enfrentados em prol do conhecimento.

As observações levantadas nesta monografia surgiram a partir das inquietações que me acompanham na mediação e nas observações feitas ao longo desse período desde o ano letivo de julho de 2014 até os dias atuais, mais especificamente a inclusão do aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a importância da inclusão, da relação da escola, aluno e família, das leis que norteiam a inclusão escolar, das dificuldades e também conquistas deste aluno, assunto este que será abordado mais para frente da monografia, especialmente o papel da mediação na educação deste aluno.

Por acreditar no papel da educação inclusiva, vinculado aos alunos com TEA, dentro de uma sala de aula, foi realizada uma pesquisa com metodologia utilizada no estudo de caso em uma abordagem qualitativa. Segundo afirma Yin “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2001, p.27).

O objetivo deste trabalho é verificar como ocorre, no cotidiano de sala de aula, a mediação no processo de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com transtorno do espectro autista. Deste modo, serão abordadas as políticas e leis referentes à educação dos alunos especiais, partindo de uma abordagem histórica até a implantação de mediação como obrigação atual nas escolas, bem como verificada a relação dos alunos especiais dentro de ambiente escolar regular, analisada a evolução do aluno com TEA, utilizando como exemplo o aluno mediado.

Esta monografia está estruturada em três capítulos. O primeiro aborda a legislação da educação inclusiva, políticas públicas e evolução histórica. O segundo traz a caracterização do TEA baseado em instrumentos de saúde mental. O terceiro capítulo é constituído de observações realizadas durante o estudo de caso, levantando uma reflexão sobre a importância do mediador de um aluno com TEA e seu papel perante a escola.

O problema o qual me instigou a elaborar essa monografia foi o fato de haver um tratamento diferenciado dos alunos que não têm problema em relação ao aluno de inclusão. Será que a presença do mediador atrapalha a relação do professor com o aluno e na inclusão na escola regular?

O objetivo deste trabalho foi analisar o papel da mediação na análise educacional perante o aluno de educação inclusiva, focando nos objetivos e dificuldades. E como essa mediação se dá no cotidiano de sala de aula, no processo de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com transtorno do espectro autista.

CAPITULO 1 – INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

1.1. Contextualização histórica da inclusão

Na Antiguidade, deficientes eram julgados incapazes e pecadores. Já durante a Idade Média, passaram a considerá-los, como “vítimas” de distúrbios de sociabilidade, amaldiçoados. A partir do início do século XV ao XVII, os estudos começaram a incluir outros parâmetros, tais como: aspectos sociais, culturais e psicológicos, além do biológico (AMARAL, 2014, p.17).

Na época do Império, iniciou-se no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência, por meio da criação, por D. Pedro II, de duas instituições que existem até hoje: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (MEC, 2014, p.2).

No século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Logo em 1945, é fomentado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga que se ocupou no Brasil a convite do governo de Minas Gerais. Grande pesquisadora e educadora de crianças deficientes, teve um papel importantíssimo para o Brasil, visto que foi a precursora da educação especial (BRASIL, 1994). Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, tornando o número de escolas especiais ainda maior. Ela foi criada conforme as diretrizes organizacionais da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais.

A partir de 1930 a sociedade civil começa a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. A esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular. Além disso, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas e surgem formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação, geralmente de caráter particular (JANNUZZI, 2004, p.34).

Na defesa da educação inclusiva, Werneck enfatiza a construção de uma sociedade que abarca a deficiência e que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem os alunos que correspondem ao público-alvo da Educação

Especial. A autora coloca que a inclusão vem “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados” (1997, p.45).

A Educação Especial era voltada somente aos indivíduos deficientes e com distúrbios severos de aprendizagem e comportamento, que estudavam em escolas especiais. Até o século XVIII, havia uma profunda exclusão, já que pessoas com deficiências eram afastadas de qualquer tipo de atividade, por serem consideradas incapazes, inúteis, inválidas. Nesta época, não havia uma atenção educacional (MENDES 1995).

A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passou-se a estudar as pessoas com deficiência de modo a procurar respostas para seus problemas. A ideia, como nos lembra Pessotti (1984), era oferecer tratamento médico, aliviar a sobrecarga familiar e social, e não propriamente o oferecimento de educação. Neste sentido, a educabilidade de tais pessoas ficava reduzida à iniciativa da área médica e geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, sem, no entanto, qualquer tipo de envolvimento do poder público. Nesta época esperava-se que as práticas educativas especiais curassem as deficiências, gerando comportamentos normalizados.

1.2. Legislação da inclusão

Até a década de 50, no Brasil, praticamente não se falava em Educação Especial. Nos anos 70, a educação especial passou a ser discutida, visto que havia uma preocupação governamental, dada a criação das instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais, estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010).

Embasado nessa preocupação, é elaborado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto 72.425/1973, cujo artigo 1º determina a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973).

Com a fundação do CENESP, houve a criação de diversas escolas e classes especiais. Isso desencadeou novas metodologias e perspectivas de ensino para pessoas com deficiência, para que se tornassem aptas a aprender e não fossem mais marginalizadas e consideradas incapazes. Há assim uma mudança paradigmática, saindo de um modelo médico para um modelo educacional de atendimento. De acordo com Glat (2007):

A ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem (p.20).

Apesar de considerar as condições do meio para promover a aprendizagem, podemos perceber uma segregação em tais propostas, pois o atendimento educacional às pessoas com deficiência era realizado em escolas ou classes especiais, era um atendimento que ocorria em paralelo ao ensino regular, possuindo técnicas e currículos próprios e específicos.

Em alguns casos, a deficiência, principalmente a intelectual, caracterizava-se por passíveis de cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial”, tal como contido nos textos das leis 4024/61 e 5692/71, hoje substituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

Como se pode constatar na atual LDB, há sensível evolução: a educação especial é conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais.

Dois anos depois da Constituição Federal de 1988, surge outro instrumento legal que trata da questão educacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/1990). Ele ratifica aspectos já trazidos na Constituição Federal, como o direito ao acesso e permanência na escola e ao atendimento aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente.

No mesmo ano, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), traz diversos artigos. É a partir daqui que documentos internacionais passam a tratar da educação inclusiva, não apenas no âmbito das pessoas com deficiência, mas todos os que até então eram excluídos do ambiente escolar. O documento em seu terceiro artigo trata de “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, defendendo que a educação básica deve ser proporcionada a todos. Aqui trata a perspectiva inclusiva, já que defende um não isolamento.

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. (UNESCO, 1990, art. 6).

A Declaração de Salamanca (1994), em seu item 3.1, decretou o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais. Marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado às pessoas que atuaram em várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes. Essa foi definitivamente uma caminhada para a Educação Inclusiva, onde o processo educacional ditava que todos os alunos, incluindo os com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

Então, a “inclusão social tem (...) se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços)” (ARANHA, 2000).

O mesmo documento estabelece que “... as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...” e ainda que “escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (UNESCO, 1994). Assim, podemos perceber que se mantém em outro documento internacional o pressuposto de que a escola deve se adaptar para receber o aluno, quando antes de 1990 o pressuposto era de que o aluno deveria se adaptar à escola, conforme ditava o movimento da Integração, precursor da Inclusão. Essa proposta de inclusão presente na Declaração de Salamanca foi a que perdurou a partir da década de 90, atribuindo aos sistemas educacionais a responsabilidade de fornecer uma educação de qualidade para todos e fazer as adequações que forem necessárias para receber seus alunos (MEC, 2006).

No ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial. Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ou seja, não eram valorizados os diferentes potenciais e as diferentes formas de aprender.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) apresenta em seu capítulo V (Educação Especial), no art. 58:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No artigo 58, nota-se que, no ideário da lei, há a intenção de contemplar uma educação inclusiva, pois ele expressa que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, manifestando o propósito de incluir o aluno, sempre que possível, nas classes comuns do ensino regular. Todavia, o texto deixa claro no § 1º que o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido à parte, quando não for possível integrá-lo nas classes comuns, devendo ser ministrado em horário distinto das aulas regulares para não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental, garantindo pela Constituição Federal e pela LDB como obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria(CUNHA, 2015, p.98).

O artigo 59 indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. A LDB também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), a LDB menciona que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

“Para a instituição de ensino atender esses propósitos, deverá adequar-se e adotar uma organização referente à diversidade discente. Não somente isso, mas, ao quadro docente, deverá ela conceder as condições essenciais de trabalho e possibilitar a constante atualização dos seus profissionais; caso contrário, os resultados podem não ser tão positivos” (CUNHA, 2015, p.99).

Três anos depois, em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No mesmo é definida a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (MEC, 1999). O documento também descreve em seu art. 3º que é deficiência:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o

desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Em 2001 o Ministério da Educação dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Determinou que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais¹(art. 2º), contemplando, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, esmera-se por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

A Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Em 2002 entra em vigor a Lei nº 10.436 que em seu Art. 1º reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. Determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Apenas posteriormente, com o Decreto nº 5.626/2005 a disciplina de Libras passa a fazer parte do currículo de todas as licenciaturas.

Em 2004 é lançada uma cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. O Ministério Público Federal divulga o documento, objetivando a disseminação de conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

¹Termo mencionado na Resolução.

A cartilha encoraja a comunidade escolar a agir mais velozmente do que vem fazendo. Gerou um chamado à sociedade e às escolas de educação especializadas, para que denunciem atos de discriminação, tais como os de escolas que contrapõem matrículas de alunos com deficiência. A cartilha é escrita por educadores e membros do Ministério Público, com apoio do MEC, abordando uma reflexão que tange ao proposto na Lei nº 7.853/1989. A educação da criança, do jovem e do adulto com deficiência será, preferencialmente, no ensino regular. Segundo a mesma lei, é crime negar matrícula com base na deficiência e cabe ao Ministério Público zelar pelos direitos difusos e coletivos deste segmento de pessoas. Como é obrigatória a educação na faixa etária dos 7 aos 14 anos, tanto a família como a sociedade e o Estado devem assegurar que todas as crianças e todos os jovens, com ou sem deficiência, compareçam e desenvolvam-se na escola, para formarem suas personalidades dentro de princípios éticos, alicerçados nos direitos humanos, na diversidade e na justiça social.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, cujos eixos principais referem-se à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, à implantação de salas de recursos e à formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo Ministério da Educação (2007), é reafirmada a visão sistêmica da educação, que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (p. 09).

Em 2008 o Ministério da Educação divulga o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantirem: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados da educação; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da

educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p.14).

Segundo Glat & Blanco (2007), os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais necessitam de assistência que envolva a interação pedagógica e/ou suportes educacionais tendo a necessidade de mudanças adaptativas nas atividades curriculares que permitam que estes possam acompanhar o desenvolvimento geral da turma, aprendendo o que é esperado. Assim sendo, estes necessitaram de mudanças tanto didáticas quanto metodológicas, além de suportes adicionais como, por exemplo, a mediação, a saída de sala ou até mesmo um tempo diferenciado para a realização das atividades, geralmente e eventualmente maior que dos outros colegas de turma.

A Resolução nº4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No Art. 4º (MEC, 2009, p.1) para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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

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

criatividade.

Aqui passam a se denominar público-alvo da Educação Especial as pessoas que antes eram referidas como alunos com necessidades educacionais especiais.

O Decreto Presidencial 7611 de 2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Em seu Art. 2º menciona:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Neste mesmo decreto, o Art. 3º esclarece os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em 2012 entra em vigor a Lei 12764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Art. 7 O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

Conforme pode ser visto no art. 7 e seu parágrafo 1º, todas as instituições de ensino do país devem se orientar por esta política, incluindo alunos com quaisquer tipos de deficiência, de modo que estes se sintam por completo em um sistema educacional inclusivo, devendo, para tanto, preparar suas equipes docentes profissional e pedagogicamente, sob pena de punição.

A lei mais recente na concepção da Educação Inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) que entrou em vigor em 2 de julho de 2016. Essa lei também ficou conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Representou um enorme avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Segundo Paulo Paim, senador da República, a lei avança na cidadania das pessoas com deficiência, ao tratar de questões

relacionadas à acessibilidade, à educação, ao trabalho, ao combate do preconceito aprendido e à discriminação. O princípio da Lei determina um novo conceito de integração total. Questões que eram desconsideradas agora terão que entrar em pauta e serem efetivamente discutidas. Para o senador, a lei é uma revolução que beneficia 46 milhões de pessoas com deficiência.

Em uma pesquisa referente ao censo escolar, feita anualmente pelo MEC em todas as escolas de educação básica, são fornecidos indicadores de acesso à educação básica; matrícula na rede pública; inclusão nas classes comuns; oferta do atendimento educacional especializado; acessibilidade nos prédios escolares; o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, é uma averiguação de parâmetros que discernem à educação e sua acessibilidade social.

O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre a educação brasileira. É o mais significativo recolhimento de informação estatístico-educacional sobre as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica e da educação profissional. Conforme Portaria MEC nº 264/07, a data de referência do Censo é a última quarta-feira do mês de maio denominada o Dia Nacional do Censo Escolar (MEC, 2017, p.5).

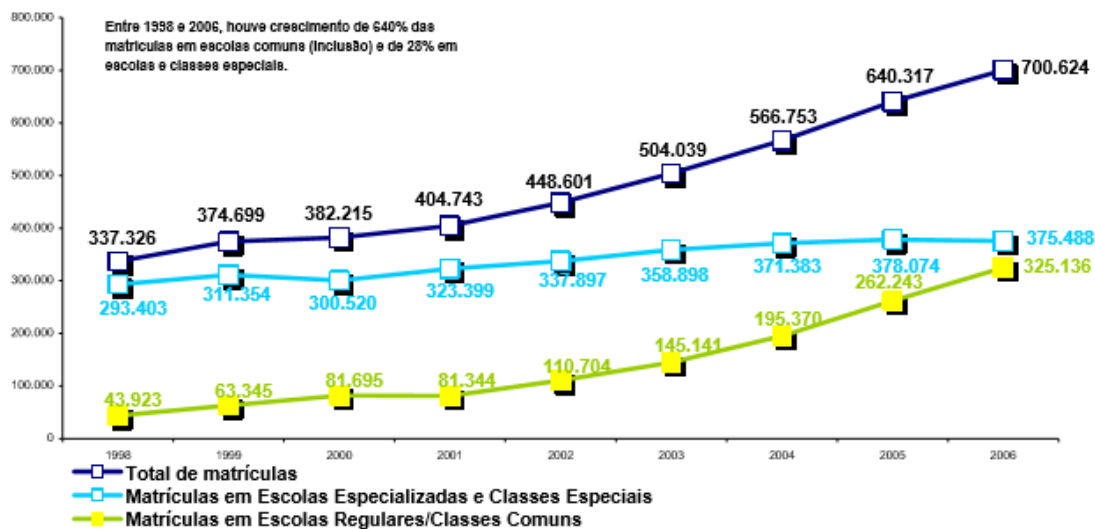
A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, foram efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

A título de ilustração, são evidenciados dados estatísticos dos períodos de 1998-2006 e 2008-2016, como modificações extremamente perceptíveis. Os gráficos a seguir apresentados foram retirados do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado por um grupo de trabalho do MEC.

Os dados do Censo Escolar/2006, na Educação Especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é

de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de matrículas de 1998 a 2006

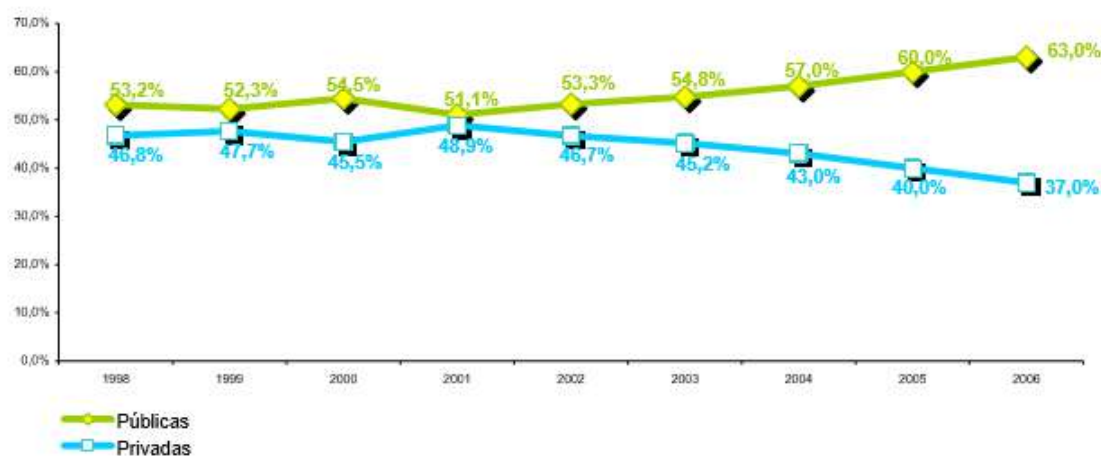


Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>

Entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas e classes especiais.

Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Número de matrículas de 1998 a 2006 nas esferas pública e privada



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico) (Portal MEC).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento (Portal MEC).

O Censo das matrículas de alunos do Público-alvo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de ensino superior (Portal MEC).

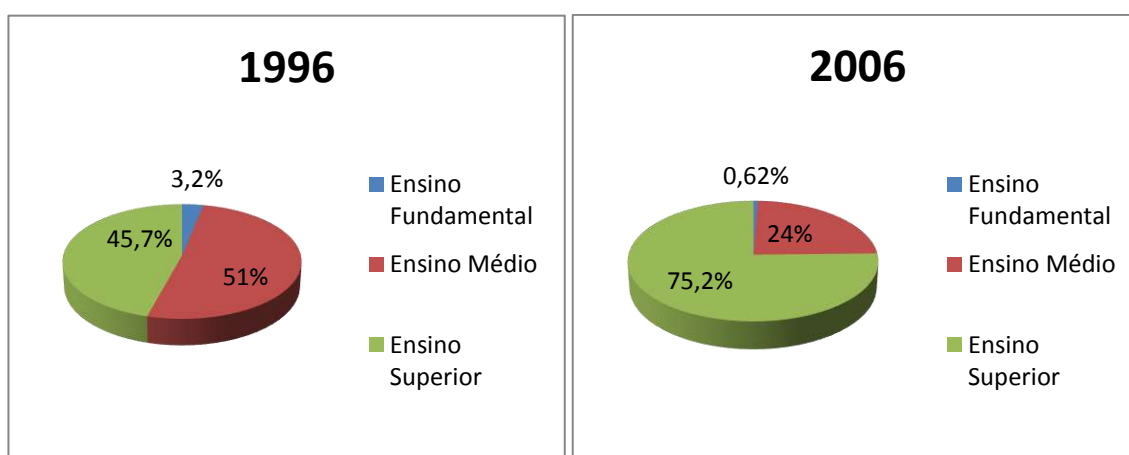
A evolução das ações da Educação Especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas. Em 1998 eram 2.738 municípios

(49,7%) e em 2006 eram 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas que têm alunos do Público-alvo da Educação Especial matriculados. Em 1998, registraram-se apenas 6.557 escolas; já em 2006 o número chega a 54.412 escolas, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular (Portal MEC).

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos do Público-alvo da Educação Especial possuíam sanitários adaptados. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela Educação Especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998) (Portal MEC).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (Portal MEC).

Gráfico 3: Formação dos professores com atuação na educação especial

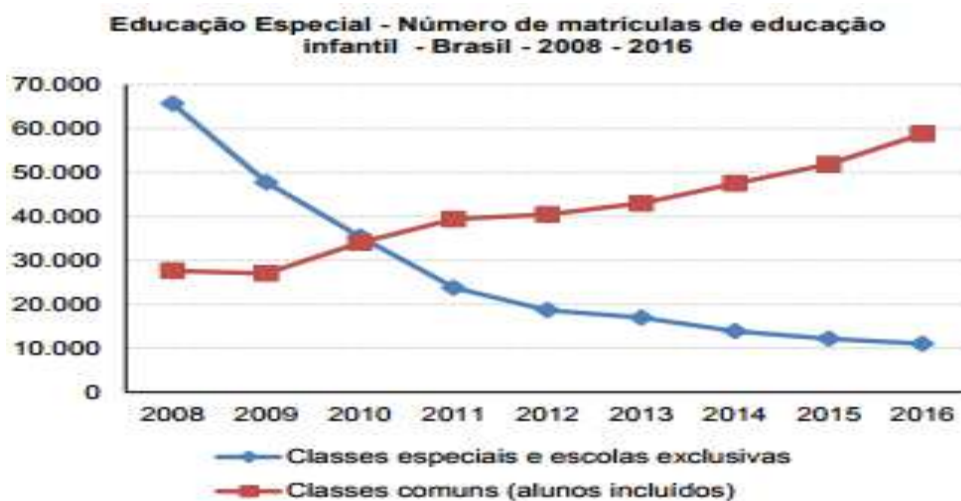


Fonte: Elaboração da autora.

Em uma pesquisa mais atual, feita pelo Inep/MEC, conforme mostram os três próximos gráficos abaixo, 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do

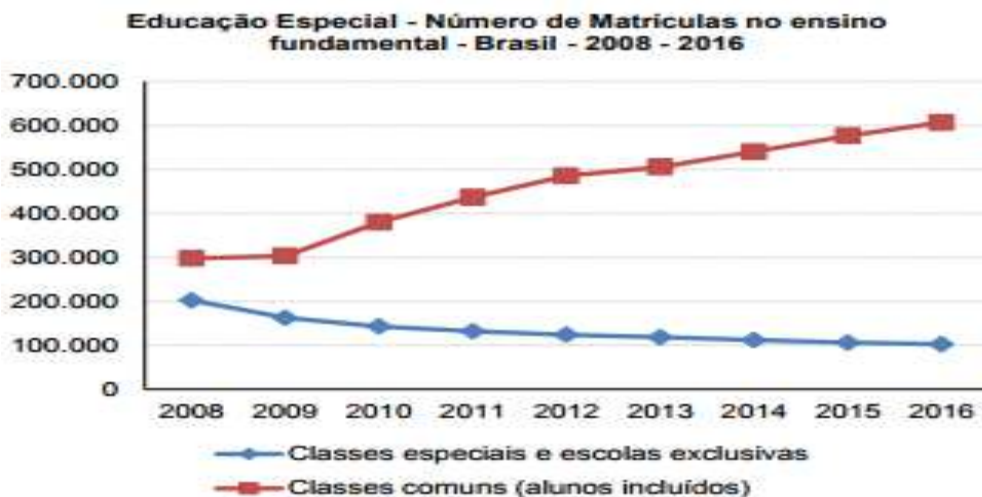
desenvolvimento ou altas habilidades estão incluídos em classes comuns; 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%.

Gráfico4: Número de matrículas na educação infantil de 2008 a 2016



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Gráfico 5: Número de matrículas no ensino fundamental de 2008 a 2016



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

Gráfico 6: Número de matrículas no ensino médio de 2008 a 2016



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

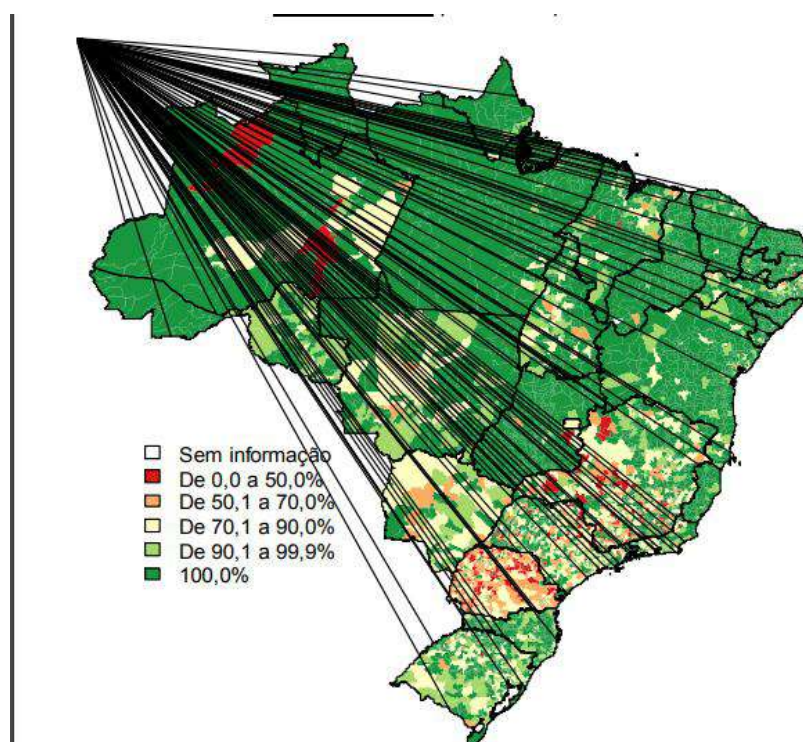
O mapa abaixo mostra o percentual de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns por município no ano de 2016.

“Este avanço está em sintonia com os desafios propostos pelo PNE, que explicita que a universalização deve incluir este segmento da população, preferencialmente na rede regular de ensino” (INEP, Censo Escolar, 2016).

Gráfico 7: Percentual de alunos incluídos em classes comuns por município em 2016

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>



No Rio de Janeiro, mais especificamente na escola em que trabalho, é comum escutar de pais de alunos em situação de inclusão, - que estudam em escolas particulares, sobre a necessidade do mediador para acompanhar seus filhos na escola. Desde 2012, ano em que comecei a estagiar na escola onde faço mediação até hoje, havia um mediador para cada criança em situação de inclusão.

A partir de 2016 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que modifica as relações de trabalho do mediador escolar, devolvendo para a escola a responsabilidade em oferecer todos os requisitos necessários para uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Mesmo com a lei, e com a mudança nas relações entre mediador-escola-família que ocorreria, ainda

não estava claro quais seriam os desafios. Apesar dessa nova lei, em 2016, o cenário dos mediadores escolares não se modificou. Os pais ficaram receosos de retirar o mediador do seu filho, achando que, se assim o fizessem, o desenvolvimento, seja pedagógico ou social de seu filho, poderia piorar.

Nesse sentido, no ano de 2017, na escola onde faço mediação, alguns alunos continuaram com mediadores contratados pelos pais. Entretanto, alguns responsáveis já começaram a se utilizar dessa ferramenta trazida pela nova legislação, ou seja, utilizar-se de mediadores da própria instituição.

2. CAPÍTULO 2- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

2.1. Características do TEA

O Transtorno do Espectro Autista manifesta-se nos primeiros anos de vida, e as causas ainda são desconhecidas, tornando-se mais visíveis ao longo do desenvolvimento. É uma síndrome que faz parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, e seu diagnóstico contém características ou sintomas comportamentais.

Austríaco e Psiquiatra, Leo Kanner, estudou e publicou as primeiras referências acadêmico-científicas relacionadas ao autismo em 1943. Ele descobriu uma nova síndrome na psiquiatria infantil, conhecida como distúrbio autístico do contato afetivo. Leo Kanner denominou através da observação clínica de onze crianças que ele acompanhava, e se possuíam características em comum: incapacidade de relacionamento com outros indivíduos e severos distúrbios de linguagem. Todas essas características foram denominadas como autismo infantil precoce (CUNHA, 2015, p. 20). Ele definiu o autismo como um transtorno que se estruturava nos dois primeiros anos de vida.

O termo autismo origina-se do Grego *autos*, que significa “de si mesmo”. Foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava pacientes que sofriam de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. (CUNHA, 2015, p.20)

Segundo esse mesmo autor, “O padrão de comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõe rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas que, percebidos precocemente na criança, ajudam o reconhecimento do transtorno” (p. 28):

- retirar-se e isolar-se das outras pessoas;
- não manter contato visual;
- resistir ao contato físico;
- resistência ao aprendizado;
- não demonstrar medo diante de perigos reais;
- não atender quando chamada;
- birras;
- não aceitar mudança de rotina;

- usar as pessoas para pegar objetos;
- hiperatividade física;
- agitação desordenada;
- calma excessiva;
- apego e manuseio não apropriado de objetos;
- movimentos circulares no corpo;
- sensibilidade a barulhos;
- estereotípias;
- ecolalias;
- não manifestar interesse por brincadeiras;
- compulsão;

A rotina é algo muito presente no dia a dia das crianças nas instituições de ensino. Toma-se a título de ilustração, os hábitos rotineiros de meu aluno mediado, cujos hábitos se iniciam pela tarde com a escrita, e planejamento do decorrer do dia, no quadro. Quando tal planejamento é passível de modificações, ele questiona incessantemente o porquê dessa mudança e muitas vezes se recusa ou reclama, de fazer a nova tarefa proposta.

Outra questão muito forte que foi modificada no segundo semestre, e sempre questionada todos os dias por ele, é a mudança das turmas de inglês. A metade da turma foi dividida por ordem alfabética, para assistir aulas de inglês em outra sala, com outra professora. Ele, o aluno mediado, foi um dos que mudou para a outra sala. E até hoje, quatro meses depois da mudança, ele me pergunta todos os dias, o porquê dessa divisão por ordem alfabética. Se essa mudança ocorresse no próximo ano, talvez não fosse tão questionada, mas, sendo no mesmo ano, e feita de um dia para o outro, há essa imposição da mudança de algo que saiu de sua rotina escolar, uma quebra de paradigma.

A Lei n. 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, caracteriza em seu Art. 1º, parágrafo 1º que:

A síndrome como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

Em maio de 2013 foi lançada, a edição atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-V). É um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los. Existem cinco revisões para o DSM desde sua primeira publicação em 1952. Nesta edição mais atual do DSM, é feito um agrupamento de diversos transtornos, gerando a denominação que utilizamos atualmente de Transtorno do Espectro Autista.

Para que existam os critérios diagnósticos, o DSM-V divide os sintomas em dois critérios: 1. “Déficits na comunicação social e na interação social” e 2. “Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades”. O critério número 1 é subdividido em três:

- 1- Déficits na reciprocidade socioemocional;
- 2- Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação;
- 3- Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Ainda segundo o DSM-V (2013, p.56):

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome).

Conforme foi dito acima, sobre os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista, o segundo exemplo menciona sobre carregar brinquedos sem usá-los para brincar. É um padrão estranho de brincadeira. Esse exemplo me fez pensar na época que comecei a mediação com meu aluno, no segundo semestre de 2014. Ele só frequentava a escola com um dinossauro ou um elefante de borracha. Brinquedos com os quais não brincava, só carregava para onde ia.

Durante algum acesso de nervosismo com algo, batia com um dos brinquedos na mesa. Primeiro comecei a proibir de pegar o brinquedo em sala de aula, fizemos um combinado, e ele só poderia levá-los para pátio e exclusivamente na hora que fosse embora da escola.

Demorou a aceitar, mas criei estratégias lúdicas, dizendo que os animais precisavam descansar, e assim, colocava-os dentro de sua mochila. Em 2015, quando ele

foi para o 3º ano, disse que ele não poderia mais levar brinquedos para escola. Ele cumpriu com o combinado e nunca mais levou. Mas, sei que em casa, ainda tem o hábito de ficar com os brinquedos na mão, sem brincar.

Na escola que faço mediação, muitas crianças são mediadas, portanto, vivencio outros exemplos como esse. Há também uma menina, diagnosticada com autismo, que leva todos os dias bichos de pelúcia para escola e não brinca com eles, só os segura.

A *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner (SCHOPLER, 1998) é um dos instrumentos mais utilizados na avaliação de crianças autistas e vem sendo traduzida, validada e utilizada nos mais importantes centros de diagnóstico e manejo do autismo infantil. É uma escala de 15 itens que auxilia na identificação de crianças com autismo e as distingue de crianças com prejuízos do desenvolvimento sem autismo. Sua importância consiste em diferenciar o autismo leve e moderado do grave. É breve e apropriada para uso em qualquer criança acima de dois anos de idade. Sua construção foi desenvolvida ao longo de 15 anos e incluiu mais de 1.500 crianças autistas, levando em conta os critérios diagnósticos de Kanner (1943), Creak (1961), Rutter (1978), Ritvo e Freeman (1978) e do DSM-III (1980). Contém itens que estão relacionados a uma característica particular, capacidade ou comportamento (SHOPLER et al, 1988; MAGYAR; PANDOLFI, 2007). A escala avalia o comportamento em 14 domínios que geralmente estão afetados no autismo, mais uma categoria geral de impressão de autismo. Os 15 itens estão listados a seguir e as escalas de cada domínio variam de 1 (dentro dos limites da normalidade) a 4 (sintomas autistas graves).

1. Relações pessoais: prejuízo nesta área é considerado uma das características primárias do autismo incluída em todas as descrições do transtorno
2. Imitação: este item foi incluído em função da relação existente entre dificuldades graves de linguagem e problemas na imitação motora verbal. A capacidade de imitar é considerada uma importante base para o desenvolvimento da fala além de ser uma habilidade altamente relevante no tratamento e educação destas crianças.
3. Resposta emocional: o autismo foi, primeiramente, considerado um distúrbio no contato afetivo e este item segue sendo um dos mais importantes, tendo como característica central a impossibilidade de compreensão do estado mental das demais pessoas, a chamada falha na teoria da mente.
4. Uso corporal: movimentos corporais peculiares e especialmente estereotípias têm sido amplamente observados por clínicos e pesquisadores.

5. Uso de objetos: uso inapropriado de brinquedos ou outros objetos está intimamente relacionado a relações inadequadas com pessoas
6. Resposta a mudanças: dificuldade em alterar rotinas ou padrões pré-estabelecidos ou dificuldade para mudar de uma atividade para outra.
7. Resposta visual: classifica os padrões incomuns de atenção visual observados em muitas crianças autistas.
8. Resposta auditiva: inclui a reação da criança a vozes humanas ou outros tipos de sons e qual o interesse da criança por sons variados.
9. Resposta e uso do paladar, olfato e tato: as crianças autistas respondem de forma incomum a estímulos sensoriais. Gosto e cheiro são elementos críticos para o comportamento alimentar e a dificuldade de identifica-los pode contribuir para as elevadas taxas de recusa alimentar e seletividade relatadas nestas crianças. Este item inclui, também, a forma como estas crianças respondem à dor.
10. Medo ou nervosismo: este item classifica o medo incomum ou inexplicado e inclui, também, a ausência de medo em situações nas quais uma criança normal, no mesmo nível de desenvolvimento apresentaria medo ou receio.
11. Comunicação verbal: classifica todas as facetas do uso da linguagem. Avalia não somente a presença ou ausência de fala, mas também suas peculiaridades, uso de elementos inapropriados, jargões e palavras bizarras. Portanto, quando qualquer tipo de linguagem está presente, avalia o vocabulário, estrutura da frase, entonação da voz e volume e adequação do conteúdo.
12. Comunicação não verbal: é a avaliação da comunicação não verbal da criança através do uso da expressão facial, postura, gestos e movimento corporal e inclui a sua resposta à comunicação não verbal das outras pessoas.
13. Nível de atividade: refere-se a quanto a criança move-se em situações limitantes ou não.
14. Nível e consistência da resposta intelectual: considera o nível geral de funcionamento intelectual e a consistência deste funcionamento.
15. Impressões gerais: impressão subjetiva a partir da observação da criança avaliada.

(p. 11 & 12)

Após observar a criança e utilizar as informações relevantes dos pais, o examinador classifica a criança de acordo com cada item. Usando uma escala de 7 pontos, cuja variação é de 1 a 4 com valores intermediários de meio ponto, o pesquisador indica o quanto o grau comportamental da criança afasta-se daquele “padrão” esperado para uma criança normal na mesma idade (STELLA et al, 1999). A pontuação varia de 15 a 60 e o parâmetro de indicação para autismo é 30. Já uma variação entre 30 e 36 indica sintomas

leves a moderados. No entanto, acima de 37 já são considerados como graves (SCHOPLER et al, 1988). O teste CARS, possui um alto nível de confiabilidade.

Após o desenvolvimento da escala de classificação do autismo (CARS) tornou-se mais acessível o reconhecimento por profissionais que atuam nessa área, proporcionando inúmeras informações através do comportamento das crianças e também o grau da gravidade. O Transtorno do Espectro Autista classifica-se em leve, moderado e severo.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, conhecida pela sigla CID, indica códigos correlatos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sintomas, aspectos anormais, situações sociais e causas para ferimentos ou doenças.

O CID-10 classifica o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, assim como o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a Síndrome de Asperger e o Autismo Atípico.

As crianças que forem diagnosticadas com Síndrome de Asperger são enquadradas por muitos como autistas de alta performance/funcionamento, ainda que outros considerem tal síndrome como uma forma específica e diferente do autismo. (CUNHA, 2015, p.22). Williams e Wright (2008) utilizam o termo “Distúrbios do Espectro do Autismo” para englobar todas as crianças e os jovens relacionadas ao espectro.

A Síndrome de Asperger, de acordo com Paula Nadal (2016) é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que não converge com o que ocorre no autismo clássico de Kanner. Crianças portadoras de Asperger não demonstram grandes atrasos no desenvolvimento da fala, nem sofrem com problemas de cognição grave. Tais alunos costumam escolher temas de interesse, que podem ser únicos por longos períodos de tempo. Habilidades incomuns, como alta capacidade de memorização em inúmeros campos de conhecimento, são bastantes presentes em pessoas com esta síndrome. A título de ilustração, observei uma repetição compulsiva, acerca de um tema específico (Zonas climáticas), após aprendizagem, durante aulas ministradas para meu aluno mediado. Além de, corroborando os parâmetros acima, revelar uma capacidade avançada no campo da matemática e memorização de aspectos pessoais –datas de aniversário e idade de outros indivíduos.

As pessoas com a Síndrome de Asperger normalmente possuem aptidões

matemáticas e excelente memória para datas, desenvolvendo também transtornos obsessivos compulsivos (CUNHA, 2015, p.23).

O pediatra Hans Asperger, em 1944, desenvolveu sua tese na Alemanha, onde caracterizou um conjunto de sinais semelhantes aos descritos por Kanner (1943) em crianças na idade de três anos, determinando-a de psicopatia autista. Entretanto, um tempo depois, foi 'batizada' com seu sobrenome.

Asperger identificou semelhanças em pontos entre os dois quadros psicopáticos, mas destacou que as crianças em seu estudo apresentavam uma inteligência e aptidão paralógica superiores ao normal, além de interesses excêntricos (CUNHA, 2015, p.23).

As manifestações do autismo são passíveis de altas variações, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade do indivíduo. Ferrari (2007) observa que os testes de Quociente de Inteligência (QI) em crianças autistas, explicitam igualdades e dispersão de resultados diametralmente diferentes, mesmo que aplicados em uma mesma criança. Algumas, apesar do déficit cognitivo, mostram-se capazes de desempenhos excepcionais em alguns campos muito específicos.

Grande parte dos instrumentos de saúde mental foram criados em países com alto desenvolvimento social e econômico, atualmente difundidos e utilizados em culturas diferentes, no entanto, com uma metodologia de acordo com a cultura local. Tais instrumentos são determinantes para uma padronização de avaliação, requerendo alto conhecimento, logo, geradora de confiabilidade. A confiabilidade se caracteriza pela consistência e uso, em testes e retestes, e aceitação por avaliadores diversos.

O autismo –eventualmente – pode surgir nos primeiros meses de vida, porém, geralmente, os sintomas tornam-se evidentes aos três anos, aproximadamente. Nota-se na criança a insatisfação social, emocional e de comunicação, além da falta de afeto como uma via de mão dupla. A comunicação não verbal é consideravelmente reduzida, as expressões gestuais são inexistentes, uma vez que a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando deseja um objeto, utiliza a mão de algum adulto para tal. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa com gestos, mesmo quando estimulada (CUNHA, 2015, p.24).

Além de haver um uso excessivo de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual, expressão facial, posturas e linguagem corporal), reguladoras a interação

social e a comunicação, ocorrer também atraso ou falta total do desenvolvimento de comunicação oral, a fala. Nos indivíduos que obtém a fala verbal, existe a chance de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a que é a repetição automática de palavras ou frases.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2002), as qualidades relativas à audição, visão, tato etc. ficam reduzidas a um estado segmentado, predominante pela compulsão, repetição, uso de materiais e objetos de forma errônea. Assim, surgindo estereótipos comportamentais.

Anteriormente aos 12 meses é possível verificar alguns sintomas como falta de interesse em relações interpessoais e falta de fixação no olhar. Tais comportamentos já podem ser um indicativo de uma possível dificuldade de percepção, reconhecimento de rostos e emoções. Os primeiros sintomas são atrasos de linguagem, ausência de interesse social, puxa a mão da pessoa, ausência de brincadeiras típicas, fissura em carregar brinquedos, padrões de comunicação fora do comum e comportamentos repetitivos. “Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas.”(DSM-V, 2013, p. 57).

É necessário realizar uma bateria de exames clínicos, determinísticos e análises a fim de se ter informações suficiente para maior precisão do quadro. Médicos, terapeutas, professores, fonoaudiólogos, psicólogos e familiares que lidam com este tipo de problema dependem muito do trabalho em grupo para estabelecer uma educação e tratamento adequado.

Partindo das características associadas aos indivíduos com TEA citadas acima, prospecta-se a dificuldade de inclusão de crianças que apresentam o transtorno na escola. Pois é na fase escolar que as complicações se tornam visíveis, uma vez que será nela que a exigência para com o aluno requererá atenção, compreensão, entrosamento, desenvolvimento, socialização, situações que para uma criança com TEA são extremamente difíceis. A educação nas escolas inclusivas deve ser vivenciada de acordo com cada indivíduo na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo assim, a sociabilidade.

A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos

de autismo são somente percebidos no ambiente escolar. Na escola, devem-se utilizar o afeto, carinho e os próprios estímulos peculiares e pessoais do aluno para conduzi-lo à aprendizagem. A observação é extremamente relevante na avaliação do grau de autismo. A observação é o primeiro passo para uma educação com resultados. É importante observar e investigar o contexto dos comportamentos inadequados e as suas razões.

Fación(2008, p.68-69) afirma que:

As referentes à linguagem podem ser observadas no modo como o aluno se expressa (oralidade e escrita) e recebe a linguagem (compreensiva) ou em ambas. Muitos desses alunos não são verbais (não emitem palavras, chegando até a serem confundidos com portadores de outras deficiências, como a surdez); outros podem utilizar a linguagem de forma incomum, repetindo trechos de frases ouvidas, *slogans* e sons.

As crianças com TEA apresentam dificuldades em entender as regras de convívio social, a comunicação não verbal, a intencionalidade do outro e o que os outros esperam dela. Com essas dificuldades funcionais, o impacto na eficiência da comunicação é muito grande, fazendo com que o desenvolvimento do cérebro social se mantenha cada vez mais lento para exercer as funções necessárias para a interação social que é a cada momento mais e mais complexa conforme a faixa etária.

As descobertas do autista são muito influenciadas pelas sensações com pouca inferência cognitiva. Estimular a percepção de uma criança ajuda o desenvolvimento de abstrações, pensamentos e ideias. Por isso, para um melhor aproveitamento das propostas pedagógicas, devem ser observados os seguintes aspectos: Capacidade sensorial; capacidade espacial; capacidade de simbolizar; subjetividade; linguagem; cognição; hiperatividade; estereotípias; psicomotricidade; socialização; afeto (CUNHA, 2015, p.35).

Para o aluno com autismo, a princípio, o mais importante é que suas habilidades sociais e autonomia sejam cada vez mais desenvolvidas. A capacidade acadêmica não é mais importante para seu desenvolvimento. Claro que, dentro da escola é muito importante que sua aprendizagem seja desenvolvida, mas não sendo o mais importante. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Materiais adaptados, atualmente muito utilizados para que o aluno possa estar dentro de sala acompanhando seus colegas com mesmo tema que esteja sendo tratado em aula. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornarão mais independente durante seu crescimento. Ou seja, a estimulação desde cedo é muito importante para seu crescimento. Essas atividades são escolhidas em razão da sua

utilidade para a vida social. Tomar banho, escovar os dentes, vestir-se e fazer refeições é o que toda criança precisa aprender. Entretanto, podem existir atividades ou habilidades específicas, na família e na vida cotidiana, que poderiam ser treinadas também na escola, fazendo parte de um currículo funcional e prático. Para ilustrar a teoria com a prática, faz parte da rotina da escola de P. treinar amarrar seu cadarço. Quase todos os dias, paramos em algum momento para que ele treine (CUNHA, 2015, p.34).

O padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos e brincadeiras. Isto tende a ser uma dificuldade para o ensino. Um mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso para o autista, por isso ele sente segurança em sua rotina. Entretanto, a rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem. Este princípio pode nortear, também, a prática educativa do professor. O estímulo para uma saudável vida diária traz confiança e pode abrir oportunidades para o ensino de novas habilidades (CUNHA,2015,p.35).

Relvas (2011) ainda diz que:

É importante ressaltar que existem crianças que, apesar de autistas, apresentam inteligência normal e falam adequadamente, mostrando-se apenas fechadas, distantes, não gostando de participar de jogos, brincadeiras e com padrões de comportamentos um pouco rígidos demais. (p.79)

Do ponto de vista de pais e educadores o autismo “representa um enorme desafio, principalmente porque à primeira vista é difícil de diagnosticar e avaliar o grau de comprometimento envolvido” (MANTOAN, 2003, p. 13).

De acordo com Piaget (2002), para um desenvolvimento de qualidade do autista a área principal a ser estimulada deve ser o seu cognitivo e interação social, pois por meio do contato com os materiais necessários, trará para o autista uma aprendizagem mais ampla e satisfatória, e por esse motivo, adaptamos os materiais das crianças na situação de inclusão, pois o principal objetivo é permitir que o aluno se relacione com as atividades como provas, testes, fichas, exercício, brincadeiras, na intenção que o mediador fique “mais distante” dando mais autonomia para o aluno. Mas para que haja essa adaptação, é necessário que o material esteja em sincronia com o planejamento feito pelo professor. Para que as discussões em sala façam sentido para todos os alunos presentes. Mas é claro que não é só pelo contato com os materiais que o seu desenvolvimento é adquirido, mas também por meio da comunicação com o cotidiano, o contato com o outro, levando-o a aprender por meio desta interação, com mundo ao seu redor.

Apesar de serem diversos os métodos para se trabalhar com a criança com TEA, não significa que ela possa se curar, pois o TEA não tem cura;pode sim haver uma

melhora muito significativa. Mas para que isso aconteça é necessário estimulá-la e colaborar para o seu desenvolvimento, aprendizagem e interação com o meio ao qual vive, ou estimular nela algo que a desperte e a faça se interessar por uma atividade. Os pais procuram terapias, na maioria das vezes terapias comportamentais. Além da terapia para a criança, os pais procuram grupos de apoio para a família, muito importante para saúde mental de todos que estejam envolvidos.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adeque também às necessidades da criança (DOWN, 2014, p.3).

De acordo com Brande e Zanfelice (2012) as escolas estão enfrentando grandes desafios em receber todos os dias crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento, pois elas têm que se adequar o ambiente e utilizam de várias metodologias para se trabalhar com esse tipo de deficiência ou com qualquer outro.

Porém a grande maioria das escolas ainda não se encontra preparadas para enfrentar o desafio de ter uma criança com TEA, por não terem ambientes adequados, profissionais especializados e materiais de ensinamentos de qualidade para receber esta criança em uma sala de aula, tornando sua inclusão mais difícil ainda. Mesmo a família sendo participativa, se não houver estrutura adequada na escola, como ela poderá proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem deste educando? Muitas atividades são feitas superficialmente principalmente quando a criança tem mediadora, deixando por conta dos mediadores. Se a inclusão não fosse obrigatória por lei, muitas escolas não aceitariam.

Cabe à escola priorizar a qualificação do professor que irá trabalhar com esta criança, não somente na hora da contratação, mas também preparar os profissionais que estão há mais tempo também necessitam de preparo para receber estes alunos em sala, pois o professor é responsável pelo aluno. Portanto é de grande importância o preparo de pessoas, principalmente aqueles que irão trabalhar com a criança que apresenta TEA, por ter dificuldades de se relacionar, ter dificuldade na linguagem e em alguns casos ser até agressiva, o contato com ela torna-se difícil e por isso requer paciência, cuidado e dedicação, pois é um trabalho contínuo repetitivo, mas de recompensas satisfatórias.

Todo educador, principalmente com crianças de transtornos invasivos deve ter

um olhar amplo, não deve focar apenas na dificuldade que aquela criança tem ou poderá ter em sala, mas ver o que ela pode desenvolver por meio da sua aprendizagem. Sendo o educador aquele profissional que pensa além da sala de aula, saberá que apesar das dificuldades que o aluno possa vir apresentar, o educando retornará ao professor aquilo que lhe foi ensinado, pode não ser da maneira que o professor tenha passado, mas irá mostrar o que aprendeu, apesar das dificuldades que uma criança com TEA possa ter, ela também pode apresentar um aprendizado ótimo, habilidades extraordinárias, na qual outras crianças não conseguem desenvolver. É evidente que nem todos possam ter, mas não quer dizer que não seja possível, caberá da vontade e estímulo do professor para com essa criança, sendo o conteúdo passado de maneira que o autista possa compreender sem que seja tratado como um incapaz, sem um olhar preconceituoso ele pode alcançar a aprendizagem e ir muito além dela. Cabe a todos verem que o autista, é capaz de aprender.

Para Silva (2012, p. 109):

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas 27 crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados.

2.2. Mediação pedagógica de uma criança com transtorno do espectro autista

O docente atua como mediador no desenvolvimento da criança. Ele proporciona atividades que as estimulem a conhecer e a desenvolver novas habilidades, atuando desta forma na Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P.). Neste período a criança se encontra com as novidades de seu meio social e passa por um processo de interação com o meio e amigos de várias faixas etárias (VYGOTSKY, 1978 apud SANTOS, 2013, p.13).

O professor deve ter consciência de sua importância como mediador e compreender que cada criança dentro de sala de aula se desenvolve, amadurece e aprende de forma particular, ou seja, atinge expectativas de aprendizagens únicas e que a todo tempo deve ser valorizada e estimulada a atingir níveis cada vez mais elevados (VYGOTSKY, 1978 citado por SANTOS, 2013, p.13).

Por todas as características de interação envolvendo o TEA, este torna-se um dos maiores desafios para a inclusão. A prática de mediação, apesar de ser recente, vem se consolidando, nas escolas, como a principal ferramenta de inclusão. Atualmente a escola é

obrigada a dispor de recursos e métodos para receber e incluir todos os alunos, adaptando-se às necessidades apresentadas por cada um. Especificamente referente ao Transtorno do Espectro Autista, o acesso é garantido na Lei 12.764 no art. 3º, inciso IV:

IV- o acesso:

- a) À educação e ao ensino profissionalizante;
- b) À moradia, inclusive à residência protegida;
- c) Ao mercado de trabalho;
- d) À previdência social e à assistência social

Porém, nem todas as escolas ainda dispõem de recursos tanto materiais, quanto humanos, suficientes para isso.

A Lei 12.764/2012 garante que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Porém isso nem sempre ocorre.

Nas escolas privadas, quem acompanha este aluno com TEA, é um mediador pago pelos pais da criança ou uma equipe de mediação contratada pela instituição. Com a nova Lei Brasileira de Inclusão, o *profissional de apoio escolar* é fornecido pela escola, que na maioria das escolas é, na verdade, uma equipe que se intercala, não havendo um mediador para cada criança, até porque não cabe no orçamento da escola. Mas, apesar disso, muitos pais ainda preferem arcar com a mediação para que tenha um feedback dos filhos diretamente com o mediador. Ou seja, ter um melhor acesso do que se passa na escola com a criança. Porém, nem toda escola aceita o mediador contratado pelos pais; não é o caso da escola que trabalho como mediadora.

O conceito de mediação vem sendo construído a partir da experiência, de reflexões e discussões. Por isso, acredito que a inclusão trará diversidade e a singularidade de cada sujeito.

O mediador escolar surge, nas escolas particulares do Rio de Janeiro, devido ao crescimento das chamadas crianças em situação de inclusão. Com isso, as escolas se veem às voltas com uma nova demanda: Como incluir esses “novos” alunos? No processo de construção dessa resposta, o mediador aparece como um possível instrumento, mas logo se torna imprescindível nas salas de aula cariocas e o número de profissionais exercendo essa prática cresce rapidamente (Grupo de Estudos – EMI).

Quando um aluno é apresentado com algum transtorno, deficiência ou sintomas que dificultam sua prática escolar, comparando-se aos outros alunos ditos “normais”, a

escola acredita que não tenha capacidade para lidar com as exigências desse aluno em situação de inclusão. Daí surge a necessidade de um profissional que acompanhe esses alunos na escola. Desse modo, torna-se como condição o aluno em situação de inclusão poder frequentar o espaço escolar.

O primeiro e mais fundamental objetivo do mediador é ajudar o aluno a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar para que ele se torne independente, seja dentro da sala de aula, no recreio, no lanche e em outros espaços, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma. Mas, tudo depende da demanda que se faz em relação às dificuldades do aluno. Lembrando que esse trabalho precisa ser construído em parceria com a escola, principalmente com os professores. Uma vez que esse objetivo seja atingido, a presença do mediador não é mais necessária e o aluno pode continuar seu aprendizado junto com professores e amigos.

Hoje nas escolas, cabe ao mediador, junto com o(s) professor (es), a adaptação² do material que será usado pelo aluno, caso tenha necessidade. Meu aluno mediado, por exemplo, não precisa de adaptação, porém precisa sair da sala de aula para uma sala que ele fique sozinho, somente comigo, pois ele precisa fazer leitura em voz alta e qualquer barulho durante a prova, desconcentra-o. A saída desses alunos de sala de aula para realizar alguma atividade que não possa ser realizada na sala junto aos outros colegas, precisa ser sempre conversada com coordenadores e professores sobre os melhores caminhos para esse aluno, de forma a consolidar uma parceria mediador-escola, entre outros. Mas, também, é algo questionável, pois não fazer a tarefa em sala, é uma inclusão-excludente?

Nesse contexto, o mediador atua como uma ponte entre a criança/adolescente e suas relações: professores, colegas, coordenação e o próprio aprender. O ideal é que o mediador faça um trabalho para que o aluno crie cada vez mais uma autonomia e independência. Por isso, é importante que o mediador não fique para sempre e sim trazer esse lugar de passagem, devolvendo à escola a ao professor o papel de gerir e garantir uma vivência escolar completa e de qualidade para aquele aluno.

A inclusão desses alunos só será possível com a participação de todos os atores que ocupam o espaço escolar, portanto, a parceria com a escola é de suma importância

²A adaptação de materiais se dá a partir de um material pronto, produzido pelo professor (provas, testes, fichas, apostilas e atividades), no qual fazemos alterações para um formato acessível que entendemos como interessante para o aluno.

para o trabalho do mediador. Este não deve ocupar apenas o lugar ao lado do “aluno de inclusão”, mas também precisa caminhar pela instituição. Assim, propicia-se transformações que não atendem somente ao aluno de inclusão, mas qualquer outro inserido no contexto escolar. Como diz Marcondes(2004):

“(…) a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p. 2).

Partindo desse norte, cabe ao mediador, em parceria com a escola garantir que esse aluno aprenda, participe das atividades de sala de aula e seja acolhido pelos colegas e professores, perpetuando a ideia de que para incluir é preciso mover o coletivo. Esse processo demanda trabalho, como mudanças na logística da escola, no tempo e no espaço, no currículo e acima de tudo nas relações.

Para Vygotsky (1998), a palavra é o elemento mais importante do pensamento e da cultura humana, isso porque o conceito de palavra (signos) está intimamente associado com a ideia de mediação. Desta forma, os signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Conforme afirma Oliveira (1995) Mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Ou seja, os professores ou colegas podem ser mediadores de um aluno. Pois a mediação é aquela que se intervém entre o sujeito e o objeto e que proporciona a experiência física e o próprio conhecimento físico.

Para Vygotsky, como ressalta Matui (1995), o aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Nesse sentido, a figura do professor como mediador é fundamental, pois ele é um elo entre o aluno e o conhecimento.

Conforme afirma Oliveira (2001), a questão da relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é central no pensamento de Vygotsky. Assim, do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado.

CAPITULO 3- ESTUDO DE CASO: MEDIAÇÃO COM ALUNO COM TEA EM UMA ESCOLA PARTICULAR NO RIO DE JANEIRO

3.1 Metodologia

O pesquisador em campo vai seguir as controvérsias e os conflitos que integram o social. A controvérsia não está pronta, ela acontece no encontro com o pesquisador/mediador. O mediador pode ser ora um elemento apaziguador das controvérsias ora ser justamente aquele que vai incendiá-las. Não importa se as controvérsias existem ou não sem o pesquisador, mas o que nos importa é como ela se dá no encontro com ele; o que queremos seguir são as controvérsias que se fazem nos encontros da mediação na escola (VENTURINI, 2010).

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a de um Estudo de Caso, baseado em uma abordagem qualitativa.

O embasamento principal da pesquisa foi apontar o tratamento dado ao aluno que faço mediação, que possui TEA, e perceber o diferente tratamento dado aos alunos que não tem problema e que não participam do sistema de inclusão.

Os materiais utilizados para esta pesquisa foram os documentos de legislação que abarcam os pontos teóricos principais sobre a inclusão e o autismo. Foram utilizadas também anotações realizadas por meio de análises em campo.

Para a elaboração desta pesquisa o sujeito foi oculto em respeito a vida privada do aluno quanto em respeito a instituição. Esse sujeito é um aluno com Transtorno do Espectro Autista de 12 anos de idade, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi pautado durante todo o tempo em atividades rotineiras de forma livre que revelam efetivamente o que ocorre na prática com a menor interferência possível.

3.2 Contextualizando a escola e o sujeito

O estudo e observações deste trabalho foram realizados durante o segundo semestre de 2014 até dezembro de 2017, em uma escola particular do Rio de Janeiro, localizada em uma área urbana na Zona Sul, predominantemente residencial. A maioria dos alunos, que frequentam a escola, residem na Zona Sul e são de classe alta.

A escola analisada possui dois prédios neste mesmo bairro localizado na Zona

Sul e um prédio na Zona Oeste do Rio de Janeiro. No prédio escolar em que trabalho, as turmas dividem-se em dois turnos: manhã e tarde. O Ensino Fundamental I, funciona no período da tarde, horário frequentado por P. Neste turno, cinco alunos necessitam de mediadores.

No total, contabilizando todas as unidades, 33 alunos dispõem de mediação. Estes alunos apresentam uma das seguintes deficiências/transtornos: Transtorno Global do Desenvolvimento; Deficiência Física; Deficiência Visual; Deficiência Intelectual.

Desde sua criação, a escola se predispôs em receber alunos de inclusão. Assim sendo, constituiu-se ao longo do tempo com uma repercussão positiva em torno dessa receptividade. Ou seja, uma “fama” de que alunos com deficiência/transtorno se adaptariam bem nesse ambiente. Por isso, observa-se muitos alunos com mediadores, evidentemente algo não tão usual em outras escolas regulares.

Atualmente, haverá mudanças em relação à quantidade de alunos de inclusão em escolares regulares, uma vez que agora elas estão impossibilitadas de negar matrícula a qualquer candidato. As escolas sem um contingente relativamente alto de alunos de inclusão obterão um aumento significativo no valor da mensalidade.

Em julho de 2014, iniciei a mediação com P. em uma turma que desde 2012 fazia parte de sua rotina. Da educação infantil, até hoje. Meus dois primeiros dias com ele foram co-mediados, com sua última mediadora. No início me preocupei com toda adaptação e mudança, evidenciando que P. não lida bem com mudanças em sua rotina. No entanto, houve uma fácil adaptação com minha chegada.

Assim que comecei minhas observações em campo, pude perceber que P. obtém uma boa afinidade com colegas de classe, vice-versa. Outra indagação feita nos primeiros dias foi referente ao local que ele se sentava na sala de aula, bem ao fundo e longe da professora. O que pode prejudicar sua atenção.

Com o passar do tempo, a professora responsável deixava as funções pedagógicas e sociais referentes ao P., por única e exclusivamente incumbência da mediadora. Desde tirar dúvidas em atividades passadas, até chamar atenção. A partir de então, comecei a me questionar sobre o papel da mediadora, sabendo que o aluno P. como todos os outros, são alunos da escola e não da mediadora. Logo, se a mediação é excludente ou uma possível inclusão-excludente.

3.3 O Estudo de caso – Relação Professor – aluno- mediador e as observações em campo

Em maio de 2014, uma colega mediadora na escola que trabalhava, - no entanto, em segmento diferente-, me indicou para ser mediadora de P. substituindo quem sairia em julho de 2014 conforme a necessidade de realocação. Duas mediadoras já haviam feito parte da trajetória escolar de P. Foi um desafio, já que estaria trabalhando pela primeira vez diretamente com mediação escolar. Marquei uma reunião informal, com os pais do P. e a mediadora anterior. Não hesitei e aceitei a proposta. Foi assim que entrei no campo da mediação e da inclusão escolar.

Já me perpassava a ideia do que era a mediação e de como funcionava. Pois já havia feito estágio³ nessa mesma escola no ano de 2013, em uma turma com um aluno diagnosticado com autismo. O mesmo tinha uma mediadora.

Chamaram-me para trabalhar com P. dada dificuldade de concentração em aula, englobando cópia de exercícios e caligrafia. Em certos momentos atrapalhava a aula, dispersando barulhos e saindo de sala com bastante frequência. Logo, a partir de tais informações, iniciei a mediação.

Aqui fica claro que a descrição do aluno só comportou suas dificuldades e nada me foi contado de suas habilidades ou interesses. Ou seja, alunos em situação de inclusão apresentam alguma dificuldade no decorrer do seu processo de escolarização, que ultrapassa o que seria capaz de ser resolvido utilizando os meios já existentes. O mediador escolar entra nesse tipo de situação, onde é convocado para que isso seja resolvido.

P. é uma criança que está no fundamental I, é extremamente inteligente e afetuoso. Adora contar histórias e inventar personagens.

Meus primeiros dias com P. foram acompanhado da mediadora que estava de saída. Achamos que assim ele pudesse estranhar menos a minha presença. Fui dois dias antes de começar de fato, pois essa mudança viria depois das férias de julho. Nesses dois dias, ainda com a presença da mediadora, pude perceber alguns comportamentos dele que me chamavam atenção e compartilhar para saber como ela trabalhava com isso.

De início sabia que deveria ficar ao seu lado em todas as aulas, mas não sabia exatamente meu papel, o que eu podia ou não fazer, o que queria ou não fazer. As

³Era auxiliar de turma.

inquietações dele em sala, os barulhos e as saídas foram os primeiros desafios de como eu teria que lidar, como intervir com tudo isso. Se eu deveria esperar a professora chamar atenção, antes de eu mesma fazê-lo.

Não sabia ao certo qual era o objetivo da mediação, além do que ajudar nas dificuldades do aluno, seja pedagógica ou social. Minha contratação foi efetivada pelos pais e não pela escola. Porém, trabalhando dentro da escola, sentia-me desorientada em relação a quem deveria reportar, caso ele não tivesse feito alguma atividade ou se não tivesse tido um bom comportamento, por exemplo. Outra situação que me desorientava era em relação às outras crianças da turma. Algumas crianças me perguntavam se poderiam ir ao banheiro, nunca autorizava nada, sempre dizia que deveriam perguntar a professora ou à estagiária. Quando havia alguma confusão na sala entre duas ou mais crianças que P. não estivesse envolvido, não sabia se podia intervir. No começo não fazia intervenções, pois tinha acabado de chegar, as crianças ainda não me conheciam direito. Com o passar do tempo, fui pegando mais contato com a professora e um dia ela comentou comigo que a mediadora anterior fazia intervenções onde não deveria. A professora mostrou o incômodo que isso gerava. A partir de então, não fazia nenhuma interferência, a não ser quando P. estivesse envolvido.

Nas relações com os colegas, tem dificuldade de entrar nas conversas e fazer comentários sobre o assunto que está sendo abordado, principalmente com os meninos. Já com os professores e adultos em geral, cria vínculo com facilidade, buscando parceria em muitos momentos.

Após ter aprendido, em aulas de geografia sobre Zonas Climáticas, passou a ser um assunto muitíssimo recorrente em suas conversas, principalmente quando está sentindo calor ou frio, pois compara as temperaturas em diferentes países.

Mais recentemente P. tem feito subgrupos de acordo com o comportamento social dos colegas de turma, conforme sua própria percepção. São estereotipados e ele os nomeia como: “Santinhos”, “Super santinhos”, “Intermediários”, “Zoadores” e “Superzoadores”. Ele se autojulga propositalmente no grupo dos “Santinhos” com demérito, de forma a ser contrariado e elevado ao seu subgrupo de predileção: dos “Zoadores”. Isso é feito principalmente comigo, para que eu aprove ou não ele estar nesse grupo dos “Santinhos” ou se eu acho que ele deveria fazer parte do grupo dos “Zoadores”, devido a seus comportamentos em sala.

Sobre seu comportamento em sala, assiduamente preciso pedir para que ele fique atento. Muitas vezes com ineficácia, pois ele está concentrado e pensando em outras coisas. Quando é solicitada atenção, se irrita dizendo que está *precisando esvaziar sua cabeça*⁴. Isso começou a partir do mês de agosto de 2017 e permanece até hoje. Conversando com seus pais, achamos que essa desconcentração está atrelada à mudança da dose do medicamento. Estamos atentos em relação a isso.

Muitas vezes me sentia sem aporte, sem ninguém para compartilhar e discutir a temática da inclusão. Nem a equipe da psicopedagogia da escola, onde deveria estar mais presente, não estava ali. Busquei ajuda com as próprias mediadoras que estavam na mesma situação que eu.

Com o passar do tempo, me questionava se a presença de um mediador era uma inclusão-excludente, pois a categoria de alunos do público-alvo da Educação Especial acaba sendo excludente, passam a ser considerados como diferentes, “de fora”, precisando de estratégias diferentes, necessidades que sempre terão, em qualquer contexto.

Quando P. estava no segundo ano do ensino fundamental, ano em que iniciei a mediação, pude perceber mudanças e conquistas que hoje posso comparar ao longo desses anos. P. só subia a ladeira da escola, caminho referente à sala de aula, se fosse percorrido com a minha presença. Ao longo do ano, mostrei que não tinha perigo algum dentro da escola, estaria sempre protegido, e subir com a turma, seria ainda melhor. Em 2015, comecei a trabalhar melhor essa segurança com ele. Algumas vezes requeria que ele caminhasse na minha frente, uma vez que o acompanharia atrás. No início, olhava para trás, confirmando se eu ainda estava ali. Foi um trabalho demorado. Seis meses depois estava ele, subindo sozinho, sem nenhum problema. Quando chegava atrasado, subia mesmo sem estar com sua turma presente. Hoje, em 2017, vai à escola de condução escolar, portanto, chega na hora e consegue se deslocar com sua turma, sem minha presença.

Referente a ida e a volta para escola, seu pai o levava e buscava todos os dias. O sinal de saída da escola soava às 17:25, porém P. já tinha um combinado com a mediadora anterior de sair às 17:15. Esse foi um desafio e tanto. Muitas vezes a professora ainda estava finalizando a atividade, no entanto, P. precisava sair no horário combinado, caso contrário haveriam crises de ansiedade e irritação.

⁴Fazendo movimentos estereotipados. Socando sua cabeça.

No meio de 2015, a saída passou a ser combinada às 17:20, somente cinco minutos de diferença, mas para P. qualquer mudança é muito significativa. Já no final do ano saía no horário normal, às 17:25. Em 2016, passou a ir e voltar da escola com motorista particular. Em 2017, passou a ir e voltar de condução escolar, algo já pensado desde 2016, mas os pais achavam que seria uma mudança muito abrupta para P. Sempre estive a favor, acreditando que P. se adaptaria bem à condução escolar e convívio com outras crianças. Desde o primeiro dia até hoje, vai e volta com muita tranquilidade. Somente uma única vez, obtivemos um problema com outra criança, que por ventura foi resolvido no mesmo instante.

No que tange a uma questão de fixação referente à P., era de praxe sua entrada na escola, somente se estivesse munido de seu brinquedo. Todos os dias levava seu dinossauro de borracha. No entanto, não brincava com ele em nenhum momento. Só fazia questão da presença dele e no pátio tinha a necessidade de segurá-lo durante todo seu percurso. No começo precisava que seu brinquedo ficasse em cima da mesa. Em poucas semanas, já conseguia deixá-lo dentro da mochila. No ano seguinte, disse como regra da escola, que não poderia levar mais brinquedos. Não questionou e nunca mais levou.

De acordo com sua sociabilidade, P. não brincava com nenhuma criança no pátio, gostava de me contar histórias dos desenhos animados que assistia, conversar com adultos e brincar de personagens. Hoje, P. brinca com os colegas tanto de sua, quanto de outra turma. Brinca de futebol, pique-esconde e conversa durante o lanche. Isso foi uma grande conquista, pois ele reconhece e conta que “antigamente” só brincava de correr de um lado para o outro, segurando galhos. As brincadeiras não duram muito tempo e muitas vezes, P. não compreende as regras, como por exemplo, no pique-esconde, ele se esconde num lugar que é visível, que todos conseguem vê-lo, mas as crianças “entram na brincadeira”, sabendo que P. tem alguma dificuldade e “fingem” que não o viram.

Sobre as crianças que percebem que P. tem *alguma questão*⁵, considerando o fato de ter uma mediadora, muitas delas facilitam ou ajudam-no para que ele possa fazer parte da brincadeira e interagir com eles por completo e de forma integralizada. Como por exemplo, no futebol eles deixam P. fazer gol propositalmente, e quando P. é goleiro, chutam a bola, bem fraco, para que ele possa agarrá-la.

A descrição de P. busca entender o aluno a partir de suas dificuldades e

⁵Termo utilizado pelos colegas de P., quando discerne à sua situação comportamental, fora do considerado padrão.

capacidades, sem precisar da preocupação com um diagnóstico que ele poderia receber. Pude construir minhas intervenções pautadas nessas dificuldades que estavam ocorrendo, desde encontros entre o aluno e as demandas da escola, e também, me utilizar de suas capacidades.

No decorrer de 2017, vários desafios envolveram o corpo docente da escola. As professoras regentes mantinham certo distanciamento devido minha presença, de forma que a mediação fosse um alento, para que assim, houvesse uma devida “falta de olhar” por parte delas, no que diz respeito aos cuidados e diretrizes educacionais de P., um aluno inclusivo. Ou seja, todos os cuidados devidos e postos sobre os outros alunos, era algo que não incidia sobre P., o que parte para a reflexão de inclusão-excludente da mediação.

Logo, devem os professores regentes e toda a equipe pedagógica submeterem as responsabilidades que concernem aos alunos incluídos para e exclusivamente ao mediador? Ou a mediação serve como aporte de necessidades especiais em eventuais situações com uma especificidade relacionada à critérios do espectro do autismo? Tais perguntas fomentam dois critérios de análise: Se a mediação é inclusiva ou excludente e qual a responsabilidade do professor regente em sala, além do papel de mediação, diante dos outros alunos.

A resposta é invariavelmente dispersa e capilarizada conforme os anseios pessoais de cada indivíduo, pois cada pessoa é um caso. Contudo, correlacionando ao aluno P., nota-se divergências de comportamento conforme o vínculo criado em período letivo, com seus professores. À título de ilustração, observei uma forte melhora de sociabilidade e desempenho/desenvolvimento quando a professora regente (2016) o incluía integralmente nas atividades rotineiras e além disso, representava uma forma de suporte em comum. Tanto para ele quanto às outras crianças, criando um sentimento de inclusão, um vínculo social explícito. Já em relação a minha posição de mediar, era visível um ambiente de tranquilidade, em suma, uma caracterização de sentimento de independência maior do que o esperado, por parte de P. e como sempre reagiu frente a tais situações do cotidiano.

As consequências que pudemos tirar dos alunos tem menos a ver com buscar um manual, como deve ser feita a mediação e mais a ver com a formação de uma postura em campo, atuando com os alunos em situação de inclusão, e com todos os outros.

Para avançar com a inclusão escolar é preciso mobilizar quem está na escola:

professores, coordenadores, educadores em geral e claro, os próprios alunos e seus colegas.

A minha forma de mediar se modificou a partir das minhas articulações com P. e sua família, com os outros mediadores escolares, com profissionais da escola, e também com as leituras que fiz ao longo desse caminho. Passei a acreditar que os conteúdos que são passados em sala de aula para P. são muito importantes para sua aprendizagem, mas muito mais do que isso, sua atenção, sua participação e interação com o professor são muito mais importantes. Mediar não é fazer por ele, é mostrar caminhos, demonstrando como ele é capaz de fazer sua rotina, fazer leituras, subir a ladeira, ter amigos, ir para a escola sem mediador, assim como outras tantas conquistas que P. conquistou. E o mais bonito é ele perceber essas mudanças.

A aposta não é que a figura do mediador escolar deixe de existir, mas que seu trabalho caminhe no sentido de ampliar as conexões do aluno na escola de tal forma que a tarefa de mediar possa se diluir, na medida em que aumenta a sua autonomia. Com o progresso do aluno, o trabalho do mediador deixará de existir para esse aluno, já que um dos seus papéis principais é buscar a independência desse aluno. E atender a outros alunos com TEA que eventualmente apareçam na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diversos olhares de perceber a deficiência e os diferentes obstáculos impostos, antes enquadrados em um contexto de deficiência e hoje analisados como dificuldade social, demonstram a importância cada vez maior de inclusão nas escolas com o decorrer dos anos, evoluindo de um olhar apenas de saúde, para um olhar que permita possibilidades de aprendizado e sociais cada vez maiores para os alunos que se enquadram na necessidade de uma educação inclusiva.

Primeiramente, neste trabalho, a iniciativa foi de identificar as políticas e os direitos públicos da educação inclusiva. Relatar a importância da mediação perante a família, escola e ao próprio aluno. Analisar de forma histórica as leis, decretos e diretrizes e compreender que a evolução não respeitou apenas o âmbito escolar, mas se expandiu para melhorias sociais. Também houve o enfoque de analisar o papel da mediação na análise educacional perante o aluno de educação inclusiva, focando nos objetivos e dificuldades. E como essa mediação se dá no cotidiano de sala de aula, no processo de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno com transtorno do espectro autista.

Em uma análise posterior, a proposta foi de entender mais sobre o TEA, e de relatar como esse transtorno pode se apresentar como um grande desafio para a escola, pais e o aluno diante de uma educação inclusiva em uma escolar regular. A porta de entrada desses alunos na escola, não deve ser encarada como um momento de frustração e sim como um incentivo para que novas propostas e medidas sejam adotadas para que o ambiente escolar seja prazeroso para todos, e onde o direito de cada um seja respeitado.

O que de mais importante nos leva a refletir sobre esse tema está na importância do olhar individualizado para cada aluno, mais do que as próprias diferenças. Tal análise nos leva a pensar que métodos e medidas educacionais não podem se restringir a uma visão global, mas se direcionar a um olhar mais pessoal, de acordo com a necessidade de cada um.

Como exemplo para esse tema, foi abordado na prática a mediação de um aluno com TEA em uma escola particular do Rio de Janeiro, demonstrando que além dos cuidados inclusivos dentro da área escolar, é fundamental manter um vínculo entre escola, família e aluno. Muito mais que isso, abordar um olhar individualizado, demonstrando que a dificuldade enfrentada com um aluno com TEA não se constitui apenas em uma condição de saúde, decorrente do distúrbio, mas sim que a amplificação dos conhecimentos é

adquirida mediante um maior cuidado para que o aprendizado seja cada vez maior.

A mediação deve andar de mãos dadas com o projeto de sala de aula regular, demonstrando que é fundamental o vínculo da educação inclusiva com o restante dos alunos. O objetivo maior é demonstrar que não deve existir uma separação entre alunos com ou sem algum tipo de necessidade específica.

Nessa análise, fica claro que a sala de aula é um ambiente para fortalecimento dos laços de aprendizagem. Assim, fica evidente que não pode haver distinção entre ensino especial e ensino regular. A sala de aula é o alicerce para a consolidação do conhecimento e dos laços afetivos entre os outros alunos, o mediador e professor. Porém, tal realidade ainda encontra muitos obstáculos a serem vencidos principalmente na abordagem individual de cada aluno.

Com a análise geral do trabalho e da minha prática diária, penso que a educação inclusiva está avançando cada vez mais, porém ainda enfrenta muitas dificuldades, evidenciando que tal realidade às vezes não é cumprida por falta de recurso e incentivos que enfrentamos diariamente nas escolas.

A intenção geral do tema foi levantar um questionamento e uma reflexão a respeito da evolução do acolhimento dos alunos com necessidades especiais, como foco, o aluno com TEA, que muitas vezes além do distúrbio da área da saúde, enfrenta dificuldades de relacionamentos e comunicação com outros alunos. Levantamos a ideia que novas medidas e estudos devem ser aprofundados para que cada vez mais a inclusão seja aperfeiçoada.

Por fim, enfatiza-se que a inclusão não deva se restringir a indivíduos com deficiência; ela deve se expandir além de critérios de saúde, uma vez que o indivíduo pode apresentar qualquer tipo de dificuldade no seu processo de educação. Conhecer profundamente esse processo é uma atribuição fundamental para a inclusão ser bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, P. **Autismo no Tempo da Delicadeza**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M.S.F. **Inclusão social e municipalização**. Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP, Marília, 2000.

BRANDE, C. A; ZANFELICE, C. C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan/abr. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/audiencias-publicas/audiencias-publicas-anteriores/audiencia-2013/audiencia-02.04/apresentacao-1>>

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTI, A. E.;ROCHA, P. S. **Autismo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CONVERSA com a psicóloga Mariana de Miranda Seize sobre a série Atypical. Local: Livraria Travessa. 27 de setembro de 2017.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão.** Rio de Janeiro: Editora WAK, 6ª edição, 2015.

FREITAS, E. **Mediador Escolar – Recriando a arte de ensinar.** Rio de Janeiro: Editora WAK, 2015.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados. 2004.Coleção Educação Contemporânea.

JÖNSSON, T. **Inclusive education.** Hyderabad Índia: THPI, 1994, 158p.

MAGYAR, C.I.&PANDOLFI, V. (2007).**Factor structure evaluation of the childhood autism rating scale.** Journal of Autism and Developmental Disorder, 37, 1787-1794

MANTOAN, M. T.E..**Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATUI, Ji.. **Construtivismo - Teoria construtivista sócio-histórica** aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade.** Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.* 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PALESTRA com Vanessa Schaffel – **Trazendo a Prática para Teoria – Mediação Escolar.** 4 de fevereiro de 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda., EDUSP, 1984.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai–IDEAU. **REI – Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5, nº 12, julho-dezembro 2010.

SANTOS, N P. **O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Método de São Paulo, 2013.

SCHOPLER, E., Reichler, R.; RENNER, B.R. (1998). **The ChildhoodAutism Rating Scale (CARS)**. Los Angeles: Western Psychological Services

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

STELLA J.;MUDY, P. T. **Social and Nonsocial Factors in the Childhood Autism Rating Scale**. **J Autism Dev Disord**. 1999; (29): 307-317.

VENTURINI, T. **Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory**. *Revista Public Understanding of Science*, n. 19(3), p. 258-273, 2010.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo:Ícone, 1988.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

WORKSHOP – **Educação Inclusiva na Prática**. 16 e 17 de fevereiro de 2017

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