

O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabela Meirelles Martins Vasconcellos; Flávia Barbosa da Silva Dutra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; isabelammv@gmail.com; fbsdutra@gmail.com

RESUMO

O propósito desse trabalho é elucidar sobre o papel do mediador escolar para auxiliar no processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista que estão incluídas em creches e escolas. Esse estudo foi efetuado através de uma pesquisa exploratória, qual foi realizada por meio da aplicação de questionários com mediadores que atuam na educação infantil, em creches e escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro. Por meio da realização desse estudo foi possível concluir a suma importância deste profissional para apoiar o professor regente e prestar suporte na trajetória de desenvolvimento da criança incluída, citando algumas dificuldades, facilidades e propostas de adaptações. Trata-se de um tema em constante observação e transformação de acordo com as particularidades de cada criança, necessitando de estímulos e engajamento do profissional para que a inclusão aconteça.

Palavras-chave: Mediador escolar; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

Introdução

A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) demanda uma parceria entre os pais, a creche/escola e os profissionais que acompanham a criança, como psicóloga, fonoaudióloga, mediadora, entre outros. No entanto, a inclusão é muito além da presença física da criança em sala de aula, é preciso que ela faça parte da turma, interaja com os professores e com as demais crianças, compreenda as questões pedagógicas, e se desenvolva de acordo com as suas particularidades. Perante a isso, destacamos a importância da presença de um mediador escolar, em busca de auxiliar no processo de desenvolvimento da aprendizagem e de habilidades, realizando as adaptações necessárias (GLAT, BLANCO, 2009).

Rodrigues; Spencer (2015, p.12) corroboram com as autoras, afirmando que:

“Temos a certeza de que antes de discutir níveis, denominações, causas de autismo, melhor será interagir com os considerados autistas, conviver com eles, vislumbrando sempre as potencialidades que precisam ser reveladas e as capacidades que precisam ser desenvolvidas”.

O diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA) é realizado por um médico psiquiatra infantil, que observa os atrasos de desenvolvimento da criança de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - DSM 5 (APA, 2013) e a lista de Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 2006).

Após realizado o diagnóstico de TEA a criança é encaminhada para as consultas terapêuticas com a psicóloga infantil e fonoaudióloga e, de acordo com o desenvolvimento da criança, em alguns casos também passa a ser acompanhada pela terapeuta ocupacional,

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

psicopedagoga, mediador escolar, entre outros profissionais. Os principais critérios comportamentais observados na realização do diagnóstico são: comprometimento ou ausência da interação social e comunicação, presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses restritos (FREITAS, 2008).

Tais características e comportamentos são observados desde o nascimento até preferencialmente os três anos de idade, com o objetivo de iniciar uma intervenção o quanto antes para auxiliar no desenvolvimento da criança (FREITAS, 2008). Contudo, em alguns casos o diagnóstico tem sido feito posteriormente aos três anos, o que não impede o início do tratamento, mas, quanto mais precoce é melhor para iniciar com as intervenções.

1. Breve histórico sobre o transtorno do espectro autista

Kanner (1943) observava uma anormalidade no comportamento social, qual chamava de retraimento autístico, demonstrando algumas das dificuldades que os sujeitos com TEA enfrentam para iniciar e manter uma interação social e contato físico, enquanto que, para Bleuler (1908) essa dificuldade se evidencia como uma ausência da realidade, impossibilitando de certa forma uma comunicação com o mundo externo (apud RODRIGUES, SPENCER, 2015).

Grinker (2010) provoca uma reflexão acerca do diagnóstico de TEA, quando cria uma incógnita questionando se o número de crianças nascidas com autismo realmente aumentou ou se antigamente as particularidades do autismo eram pouco observadas. O autismo não foi descoberto recentemente, porém, ao passar a ser descrito com mais detalhes, foi possível notar a quantidade de pessoas que até então não eram diagnosticadas devido não existir uma descrição de características predominantes.

O Transtorno do Espectro Autista passou a ser amplamente classificado como deficiência por meio da Lei 12.764, em 2012, qual institui uma política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, sendo caracterizado transtorno como uma deficiência com dificuldade na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos nos comportamentos e nos interesses (BRASIL, 2012).

De acordo com Cunha (2015), o diagnóstico precoce é muito importante para que possa se dar início à intervenção, possibilitando um atendimento especializado e educação adequada, de acordo com o conhecimento pré-existente da criança e as competências e habilidades a serem desenvolvidas. O principal objetivo da intervenção é auxiliar a criança a adquirir mais conhecimento e autonomia, por meio de atividades de vida diária, rotina escolar, higiene, alimentação, ludicidade, interação social, e demais aspectos de acordo com a escola qual ela está inserida.

Perante o estudo realizado por Garcia e Lampreia (2011, p.306), torna-se imprescindível a observação dos sinais de risco de autismo em bebês em busca de um diagnóstico precoce, para o início da intervenção:

“Os limites para a identificação de risco de autismo no primeiro ano residem na busca de um conjunto de categorias comportamentais discretas cuja ausência revelaria o risco de autismo; no delineamento dos estudos com intervalos de observações muito longos, o que dificulta captar pequenas mudanças que ocorrem em intervalos curtos de tempo; na pouca ênfase em categorias afetivas e de

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

interação, cujos déficits são marcantes no autismo; em análises pouco descritivas das características de interação entre bebê com autismo e adulto”.

1.2 A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista nas creches/escolas e o respaldo das principais leis

A criança diagnosticada com transtorno do espectro autista possui direito a um mediador escolar, um profissional capacitado para auxiliar o sujeito na comunicação verbal e não verbal, competências e habilidades, aspectos pedagógicos, ludicidade e na interação social com os seus pares. A Lei 12.764 (BRASIL, 2012) deixa explícito 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, até o ano de 2015, este profissional era custeado pelos pais da criança, apenas a partir de 2016, por meio da Lei Brasileira de Inclusão, as escolas passaram a contratar estagiários das áreas de pedagogia e psicologia, entre outras, para atuarem observando e dando suporte as crianças incluídas.

A Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006) junto da Declaração de Salamanca (1994) são os principais documentos que consolidam a educação inclusiva, por meio da inserção da educação especial na estrutura de "uma educação para todos", garantindo assim a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca ressalta que o lugar das pessoas com necessidades educativas especiais é na escola, e não mais em casa. Elas devem estar matriculadas nas escolas regulares e serem incluídas, salvo os casos em que as crianças precisam primeiramente ficar em uma escola especial. Importante destacar a necessidade que a escola se adapte as especificidades das crianças, e não ao contrário, como temos visto em muitas escolas. As escolas precisam ser acessíveis, ter uma proposta inclusiva, professores preparados e flexíveis para lidar com as diferentes necessidades, e ofertar mediadores escolares para auxiliarem na inclusão, promovendo assim um ambiente em que possam brincar, interagir com outras crianças e desenvolverem os seus conhecimentos.

Por meio da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) passou a ser crime negar a matrícula ao aluno com autismo, ou acrescentar algum valor a mensalidade devido ao seu diagnóstico. Observando a trajetória da educação inclusiva no Brasil é possível identificar muitos avanços pedagógicos e tecnológicos, entretanto, ainda é preciso: mais políticas públicas efetivando a inclusão, a criação de mais salas de recursos multifuncionais, mais professores para realizarem um atendimento diferenciado e de qualidade, proporcionando um melhor aprendizado para a criança, mais mediadores capacitados, e mais aceitação da sociedade para a inclusão. A educação torna-se inclusiva quando existe acessibilidade, adaptação de conteúdos, interação e socialização entre seus pares (VIEIRA, 2012).

Uma criança nunca deve ser julgada pela sua dificuldade, cabe ao professor e ao mediador reconhecer o potencial dela e auxiliar para que a dificuldade seja apenas uma barreira que juntos possam superar. Lembrando que não existe um manual de como lidar com as crianças com TEA, pois cada uma é única e possuem seus conhecimentos, particularidades e dificuldades, o que podemos fazer é observar a criança e os seus interesses para

posteriormente iniciar com a intervenção (KLIN, 2006).

A família exerce papel fundamental na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, por meio da intervenção precoce, brincadeiras com e sem cunho pedagógico, e da valorização das competências já adquiridas pela criança. Tanto a família, quanto os profissionais que participam deste processo de ensino e aprendizagem devem estimular a criança a se desenvolver sempre, valorizando e comemorando as conquistas e auxiliando nos momentos de enfrentar e superar barreiras (FREITAS, 2015).

1.3 O mediador escolar

A procura por mediadores escolares surgiu em virtude da crescente demanda de crianças em processo de inclusão das escolas públicas e particulares. O objetivo principal do mediador é proporcionar autonomia para que a criança possa prosseguir em seu desenvolvimento. Costuma-se dizer que o mediador escolar realiza um bom trabalho quando o mesmo se encontra desempregado, pois isto significa que o objetivo da criança ter autonomia na rotina escolar foi atingido. Para Mousinho et al. (2010) a área de atuação do mediador pode ser na saúde ou na educação, contanto que este mediador seja acompanhado pela equipe terapêutica da criança e da equipe escolar. O mediador escolar é geralmente um estudante de psicologia ou pedagogia em formação (ou em alguns casos já formado), que realiza cursos relacionados à educação inclusiva e a mediação, além de realizar as intervenções com a criança dentro da sala de aula.

Segundo Feijó e Fernandes (2009) a contratação do mediador escolar pelos pais da criança com necessidades educativas especiais se caracteriza como uma terceirização da função, de forma que, a escola qual deveria fornecer o ensino, as adaptações necessárias e a inclusão escolar, repassa essas atividades para outro profissional que não possui nenhum vínculo com a escola. Perante a não regulamentação da profissão torna-se difícil para o mediador escolar saber quais são os seus direitos e a sua real função dentro de sala de aula.

O mediador é o responsável pela interação entre a criança e todas as pessoas do ambiente escolar. Também é a pessoa que passa mais tempo com a criança na escola e que faz “a ponte” sobre os desenvolvimentos com os pais e os terapeutas. Cabe ao mediador acompanhar a criança em todos os ambientes da escola, desde a entrada da criança em sala, as aulas, e a saída, priorizando sempre o seu desenvolvimento integral. Assim, em certas circunstâncias o mediador deve começar a se afastar para que a criança possa adquirir a autonomia, e nos momentos precisos retornar a interceder com o objetivo de que ela adquira uma aprendizagem significativa (MOUSINHO et al, 2010):

“O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação”.

É necessário que o profissional esteja em constante aprendizado, em busca de mais leituras e cursos para aprimorar o seu conhecimento. O mediador deve atuar em ambiente para além da escola, tendo em vista que as observações dele em consultas terapêuticas da criança pode facilitar no aprendizado. Da mesma forma que a criança obtém informação a todo instante, o mediador deve estar sempre se atualizando, por isso é necessário que pesquise a respeito do tema, e que registre o desenvolvimento do mediado em relatório, para que os pais, a escola e os profissionais possam acompanhar.

Após a regulamentação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) algumas escolas iniciaram a contratação de estagiários para exercerem a função de mediador escolar, entretanto em algumas escolas esses profissionais não ficam apenas com uma criança, são considerados “mediadores volantes”, pois observam e intervêm no desenvolvimento de diversas crianças incluídas, ficando cerca de 30 minutos à uma hora com cada uma.

Em escolas municipais o contrato de estágio do mediador é realizado junto da Coordenadora Regional de Educação (CRE) com duração máxima de 2 anos, e não possui uma especificação quanto ao curso - qualquer aluno de licenciatura pode se inscrever para realizar o estágio de mediação. O estagiário acompanha a criança em sala de aula e na sala de recursos, e a maioria das adaptações são feitas pelo professor regente ou pelo professor da sala de recursos. Em algumas escolas municipais também existe o Agente de Apoio à Educação Especial, que auxilia o estagiário na mediação, dando suporte para as crianças incluídas e fazendo um acompanhamento.

1.4 O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista

O mediador é mais um profissional, além do professor, que deve proporcionar o melhor desenvolvimento para a criança, de acordo com as suas especificidades. Para que possa exercer um bom trabalho, é fundamental que o mediador atue em parceria com a escola, e vice-versa. Para a inclusão e aquisição de conteúdos do mediado, é preciso que a escola forneça ao mediador acesso ao projeto pedagógico, planejamento e demais documentos sobre os conteúdos que serão trabalhados pelo professor. As dificuldades do mediador quando a escola não permite o acesso são perceptíveis, pois o mediador se depara com o conteúdo no mesmo momento que o mediado, e nas ocasiões que a criança não compreende, se faz necessário que posteriormente o mediador retorne ao assunto com a adaptação necessária.

É preciso que o mediador esteja sempre próximo da criança, participando desde os momentos que envolvam os conteúdos até nas brincadeiras. O mediador deve atuar incentivando a comunicação e interação social da criança, de forma em que ele passe a ter iniciativa nas interações e consiga manter um diálogo com os colegas.

Conforme a criança com TEA utiliza o braço do mediador para chegar até o seu objeto de interesse ou demonstra uma de suas necessidades, como fome ou sede, faz-se necessário que o mediador a ensine um método para pedir, seja verbalmente ou com a utilização de imagens, com o objetivo de que a criança aprenda como solicitar ou comunicar algo e minimize a utilização do adulto como ferramenta.

Segundo Freitas (2015) todas as crianças, incluindo crianças com autismo, podem se desenvolver na atividade lúdica dependendo dos estímulos as quais são submetidas, e isso

depende da imersão da criança no meio cultural, na vida social, na experiência com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças e adultos.

Na realização do planejamento e do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os alunos é preciso que o professor e o mediador elaborem atividades relacionadas a rotina diária dessa criança atividades que estimulem a classificação, associação e generalização de palavras e conceitos, estimulando sempre a comunicação, socialização e a realização das atividades, reforçando-o sempre ao concluí-las (CUNHA, 2015).

Para Cunha (2015) as estereotipias apresentadas podem se expressar por uma dificuldade na comunicação, para informar a outra pessoa sobre sua felicidade, frustração, emoção, ou ansiedade. O movimento estereotipado surge devido ao contato sensorial com determinado objeto/ambiente, perante o estímulo e sensação qual o objeto proporciona, em que a criança acaba reagindo por uma repetição e compulsão. Contudo, por realizar a estereotipia, o indivíduo se priva de experiências motoras bloqueando certas habilidades. Mediante a isso é necessário inibir essas manifestações modificando-as para movimentos mais adequados, em busca de uma auto-regulação e processos na área motora, comunicativa e cognitiva. Como, por exemplo, modificar a estereotipia do movimento flapping por bater palmas.

Em busca de um estabelecimento do comportamento do mediado, é preciso que o mediador fale em tom de voz baixo e busque o contato visual, sempre redirecionando a atenção da criança e não reforçando as estereotipias. Para um primeiro momento de adequação à rotina escolar, é importante o mediador utilizar um quadro ou fotos de rotinas, explicando e demonstrando cada atividade a ser realizada no dia. Dessa forma fica mais fácil para a criança se organizar, e este quadro também poderá ser utilizado como um auxílio para a fala e alfabetização, por meio da identificação das atividades de cada figura. Cabe ressaltar, a importância de quebrar esta rotina em alguns momentos, tendo em vista a imprevisibilidade da vida e da sociedade.

Para favorecer um bom desenvolvimento a estimulação a todo instante é essencial, tanto para adquirir autonomia, realizar atividades e favorecer a socialização. As atividades devem estimular: a coordenação motora ampla e fina, esquema corporal, lateralidade, noção de espaço e de tempo, canais sensoriais, comunicação oral e escrita, ampliação do vocabulário, linguagem, conceitos matemáticos, sequenciação, classificação e pareamento (CUNHA, 2015).

De acordo com Cunha (2015) “no caso de crianças, lidar com birras não é fácil, mas quanto mais tempo as atitudes disruptivas durarem, mais difícil será contê-las”, o mediador precisa observar e analisar o surgimento e o motivo das manifestações inadequadas de comportamentos. A criança com TEA também precisa aprender a obedecer às regras e limites, de forma que as birras sejam cessadas e não estimuladas. Conforme a criança chora ou apresenta comportamentos disruptivos para conseguir algo e o seu objetivo é atendido, o adulto que cedeu acaba reforçando negativamente, fazendo com que ela internalize que em situações que queira algo uma birra irá solucionar, o mesmo quando uma criança inicia uma birra para não realizar determinada atividade e a mesmo é liberada disto, foi reforçada negativamente pelo professor ou mediador. Ou seja, é necessário estimular para que esta criança compreenda que cada situação tem um momento para acontecer, e que é preciso que as atividades sejam realizadas para obtenção de mais conhecimento. Nos momentos de birra o mediador deve manter o tom de voz calmo e firme, e se necessário auxiliar para que a criança finalize a tarefa.

Na educação infantil, em alguns casos, é necessário adaptar certos conceitos e atividades, tendo em vista a complexidade da compreensão do abstrato. De forma que, ao realizar uma atividade com materiais concretos fica mais fácil para a criança compreender, como por exemplo, utilização de materiais em e.v.a para trabalhar conceitos geométricos, cores e sequenciação, garrafas para trabalhar a noção de tamanhos (pequeno, médio e grande), utilização de bolinhas ou carrinhos para trabalhar quantidade, e outras opções de acordo com o interesse da criança e disponibilidade da escola. O mediador deve estimular as brincadeiras de faz de conta, utilizando sempre materiais concretos e o jogo simbólico (CUNHA, 2015).

2. Metodologia

O trabalho é composto por uma pesquisa exploratória e com análise qualitativa dos dados, que tem por objetivo principal elucidar questões acerca do trabalho realizado pelos mediadores escolares na educação infantil, nas escolas particulares e públicas da cidade do Rio de Janeiro, abrangendo as áreas da comunicação, comportamentos e habilidades de crianças diagnosticadas com TEA incluídas em escolas regulares.

Em seguida foram aplicados questionários qualitativos para mediadores que acompanham crianças nas escolas particulares e nas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Para Minayo (2008) a importância das pesquisas qualitativas é devido ao resultado descritivo e detalhado, em busca de uma análise e compreensão do objeto de estudo.

Por meio das respostas tornou-se possível refletir mais acerca deste profissional, a modalidade de contratação, o período de acompanhamento com a criança, a modalidade da escola e a parceria no desenvolvimento do trabalho em prol da inclusão da criança. Sobre análise descritiva Mynaió (2008) define como a última etapa do processo metodológico, qual consiste no tratamento e interpretações dos dados coletados.

3. Resultados e discussões

A partir da análise dos dados é possível observar uma enorme distinção entre a teoria e a prática que envolve o papel do mediador escolar e a sua atuação. Dependendo da escola e dos professores regentes, é possível estabelecer uma ótima parceria ou, em alguns casos, uma grande batalha pela inclusão.

3.1 Análise descritiva do questionário

O questionário foi planejado de acordo com a realidade do mediador em sala de aula, em prol de uma melhor compreensão acerca da atuação deste profissional e da existência ou inexistência da parceria com a escola. Inicialmente foi realizado um questionário piloto, o qual apenas 10 pessoas responderam. A partir deste dado, foram retiradas algumas perguntas e reestruturadas as demais, e desta vez 37 pessoas responderam. Entretanto, é importante esclarecer que o questionário foi divulgado em diversos grupos de mediadores escolares e estudantes de pedagogia, desta forma, em comparação com a divulgação, foram poucas respostas.

A formação acadêmica das pessoas entrevistadas foram: pedagogia (62,2%), psicologia (18,9%) e de outras áreas, como a fonoaudiologia, teoria da dança, serviço social, ensino médio normal e ensino médio geral (18,9%).

Perante a Deliberação nº 355 (BRASIL, 2016) em conjunto do Conselho Estadual de Educação e da Comissão Especial de Inclusão e Diversidade cabe enfatizar que o profissional que atua como mediador/professor de apoio tem a necessidade de ter cursado, no nível médio normal ou no curso de licenciatura, ao menos uma matéria específica na área de educação especial para que tenham conhecimento das competências e valores para a inclusão.

Uma observação importante, realizada no decorrer do questionário, é que muitos desses mediadores estão há pouco tempo com estas crianças, o que pode dificultar no estabelecimento do vínculo e uma grande rotatividade na área. Isso pode, além de confundir a criança, atrapalhar no processo de aprendizagem. Os dados revelam que: apenas 18,9% estão com a mesma criança há 3 anos ou mais; 10,8% estão entre 2 e 3 anos; 16,2% estão entre 1 e 2 anos; 32,4% estão entre 6 meses e 1 ano, e 21,6% estão a 6 meses ou menos.

Foi possível observar que mesmo após a criação da Lei Brasileira de Inclusão a maior parte dos mediadores permanece sendo contratada pelos pais (62,2%). e poucos pela escola (37,8%).

Sobre o desenvolvimento do trabalho, entre o mediador e a escola, poucas respostas foram ao encontro das propostas atuais de inclusão. Algumas respostas deixaram em evidência que se o mediador não procurasse a escola para uma conversa acerca da criança, cada um trabalharia separadamente ao invés de trilharem juntos em prol do melhor desenvolvimento da criança. Tendo como exemplo a resposta do entrevistado de nº17 que ressalta a dificuldade de comunicação existente com a escola na qual realiza a mediação:

“A escola restringe a comunicação que deve ser feita através da agenda da criança e reuniões periódicas. Grande parte do corpo docente não tem conhecimento do assunto e é carregada de jargões do senso comum”. (E 17)

Reforçando esta resposta, o entrevistado de nº 31 disse que:

“Não tenho apoio da escola, realizo meu trabalho com auxílio da psicopedagoga que o acompanha”. (E 31)

Mousinho et al (2010) enfatizam a importância do trabalho em conjunto do mediador com a escola, por meio do traçado e execução das metas relativas ao desenvolvimento e avaliações.

Desses, 22 pessoas informaram a existência de alguma parceria com o professor regente, seja na liberação do material da escola para adaptação confeccionada pelo mediador até uma parceria de fato, onde ambos planejam e constroem juntos. Cabe destacar que o profissional responsável pelo planejamento e adaptação de conteúdo é o professor, o papel do mediador é apenas de auxiliar, e não de tornar-se um regente.

Cada criança é única e apresenta um desenvolvimento singular, o mesmo acontece com as crianças diagnosticadas com TEA. Todavia, é possível percebermos algumas semelhanças nas questões práticas diárias quais os mediadores lidam. Ao responderem sobre o percurso de desenvolvimento da criança, alguns mediadores apresentaram dificuldades nas mesmas questões, como em lidar com os comportamentos inadequados, as estereotípias, a interação social, a ecolalia, a criação e a utilização da comunicação de forma proveitosa, e a dispersão.

Uma experiência na educação infantil, que demonstra a importância do papel do mediador escolar e da intervenção precoce para que seja realizada a inclusão, foi da entrevistada de nº 4:

“Quando iniciei a mediação, a criança somente desenhava círculos na cor azul, e ficava deitado no chão, enquanto os amigos já estavam nas mesinhas, não pedia para ir ao banheiro, simplesmente saía de sala ou fazia na roupa. Com muitos estímulos, passou a se sentar com todos, passou a pedir para fazer xixi e para beber água, e conquistou a escrita do seu nome, e das palavras que eram lançadas.” (E 04)

Sobre as facilidades, muitas mediadoras relataram avanço nas questões comportamentais, na autonomia, na interação social e na extinção de alguns comportamentos inadequados, após uma intervenção intensiva.

A autonomia é sempre um aspecto muito importante a ser desenvolvido durante a mediação. Para Piaget, autonomia significa “ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”. E Wallon defende o materialismo dialético, em que o desenvolvimento é considerado um processo paradoxal, tendo idas e vindas, momentos de bastante desenvolvimento seguido de um pouco de retrocesso, e depois mais desenvolvimento. (apud TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

De acordo com algumas respostas do questionário foi possível refletir sobre a inclusão e o trabalho desenvolvido em algumas escolas, talvez a inclusão não aconteça em todos os locais, devido algumas escolas não estarem abertas ao diálogo e a construção em conjunto, pensando apenas na educação bancária de depósito de conteúdo.

O planejamento semanal, segundo a maioria das mediadoras, é criado pelo professor ou disponibilizado para que o mediador adapte. Infelizmente esta não é a realidade de todos. Esse ato quase não acontece em algumas escolas, devido ao não fornecimento do planejamento escolar para o mediador, de forma que o mediador se depara com o conteúdo no mesmo instante que a criança, e posteriormente retorna a este conteúdo caso a criança não tenha compreendido e realiza um planejamento apenas com os conteúdos solicitados pela equipe terapêutica. Assim como respondido pela entrevistada nº 4:

“A escola não solicita planejamentos e não elabora um planejamento individual para ele. Adapto de acordo com o planejamento da semana”. (E 04)

A inexistência da parceria na elaboração do planejamento está evidenciada na resposta de nº 19:

“Eu não desenvolvo planejamento, uma vez que os professores não realizam trocas comigo para esse fim”. (E 19)

Todavia, sabe-se da necessidade das escolas criarem um planejamento individual pensando na criança com necessidades educativas especiais.

Na relação do mediador com a família foi notável a diferença na interação de acordo com a contratação: mediadores contratados pelos pais demonstraram melhor interação com a família do que com a escola, enquanto que grande parte dos mediadores contratados pela escola não possuem nenhum ou pouquíssimo contato com os familiares da criança incluída, e muito menos com os terapeutas que acompanham a criança fora da escola. Uma das entrevistadas (nº4) contratadas pela família disse que:

“Nos comunicamos todos os dias através de um caderno pessoal da criança. Onde a mãe relata o dia dele em casa e eu na escola. A escola marca reuniões individuais com os pais, por bimestre”. (E 4)

Enquanto que uma mediadora contratada pela escola (entrevistada n°21) informou que:

“Não tinha contato com os pais e com a equipe multiprofissional que o atendia, até por restrição da escola. Somente recebia relatórios sobre condutas e remédios”. (E 21)

Independente da modalidade de contratação - se é através da escola ou pais -, é imprescindível que o mediador tenha contato com os pais para que estes estejam cientes do desenvolvimento da criança, e para que o mediador saiba sobre a rotina da criança fora da escola também, tendo em vista que diversos fatores podem influenciar nas atitudes e comportamentos das crianças. Para que a inclusão de fato ocorra, é necessário que o mediador mantenha contato com a família, equipe terapêutica e escola.

Segundo Glat (2011) é preciso que sejam debatidas as questões sobre as diferenças, reconhecendo que cada ser é único, e trabalhando de forma que demonstrem como as pessoas e o mundo podem ser diferentes. Em busca de uma compreensão de todos os alunos acerca das crianças com necessidades educativas especiais para que estas não sofram um processo exclusivo dentro da própria escola.

Vygotsky ressalta que a escola inclusiva deve proporcionar fatores de desenvolvimento, trabalhando além das limitações individuais, estimulando no desempenho das potencialidades. Dessa forma a educação inclusiva passa a ter um significado na vida de cada sujeito (apud TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

4. Conclusão

A inclusão escolar e a mediação são temas que ainda demandam muitos estudos e práticas para que sejam bem sucedidas. Contudo, os trabalhos que os mediadores vêm desenvolvendo com as crianças são encantadores, e os ganhos para as crianças são notáveis em até mesmo um curto prazo de tempo, acentuando assim a necessidade da continuidade e aprimoramento do mesmo.

“Incluir no ensino comum crianças com deficiências ainda pequenas, que terão toda uma vida escolar desenvolvendo-se em um ambiente inclusivo e, se tiverem suportes adequados poderão alcançar um alto nível de escolarização e desenvolvimento” (GLAT, 2011, página 85).

Quando a mediação é iniciada precocemente, fica mais fácil realizar a inclusão, pois desde pequena a criança é estimulada a sentar nas rodinhas, a participar, a interagir com os colegas e a experimentar todas as atividades.

Importante destacar que até o momento não possui um exame qual detecte o diagnóstico de TEA, inclusive ainda está sendo estudada a causa do autismo. O diagnóstico

precoce é necessário para que sejam iniciadas as intervenções em prol do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

De acordo com Glat (2009) para que a escola seja efetivamente inclusiva é preciso que os professores, a equipe e a gestão façam uma reestruturação para se adequarem à realidade de cada criança. Juntamente com uma nova estruturação na metodologia, no projeto político pedagógico, nos recursos didáticos, nas estratégias de ensino e nas avaliações. Os professores precisam se manter em constante atualização, principalmente à respeito de temas como deficiência e necessidades educativas especiais.

“Hoje eu acredito que a principal tarefa dos alunos com necessidades educativas especiais é mostrar aos professores a poesia que existe dentro de cada um e o poder que elas possuem em dar oportunidades para aqueles que a maioria não acredita ser capaz” (FREITAS, 2015, página 56).

Muitos mediadores relataram nos questionários que as maiores dificuldades enfrentadas no processo de inclusão eram as barreiras que as próprias escolas criam - barreiras estas por receio da prática da mediação escolar -, de forma que acabam excluindo o próprio mediador e a criança deste processo. Algumas escolas demonstram receio em fornecer subsídios de trabalho para os mediadores, projetos e planejamentos para que possam ter ciência do conteúdo e preparar ou adaptar para o mediado.

Sobre o trabalho desenvolvido com as crianças em inclusão, os mediadores descreveram que o comportamento e a socialização são os maiores desafios, por muitas vezes mais complicados de serem trabalhados do que o próprio conteúdo pedagógico.

As facilidades mais informadas pelos mediadores foram a aquisição da autonomia da criança, onde por meio dos estímulos fornecidos, no decorrer do ano muitas das crianças passaram a se comunicar (verbalmente ou através dos cartões de comunicação) expressando sua vontades, seja para fazer xixi, coco, ou se alimentar. Outro aspecto bastante observado foi a presença da fala, em que muitas crianças que não apresentavam fala significativa passaram a exercê-la após as intervenções.

Recordando que cada criança é única, com os seus gostos, costumes, culturas, desafios e facilidades, é possível perceber que, para a mediação de sujeitos com TEA não é possível seguir um modelo à risca, cada pessoa possui um jeito de lidar com diferentes situações. Sendo assim, para Rodrigues e Spencer (2015) faz-se imprescindível a criação de um planejamento pedagógico individual, utilizando como base os conteúdos sócio familiares, econômicos e sociais.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. Lei Federal nº. 7853 de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.*

BRASIL, Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.*

BRASIL, *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008.

CUNHA, E. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 144 páginas.

DECLARAÇÃO DA ONU. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*. Brasília, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994, Salamanca-Espanha.

FEIJO, G. O.; FERNANDES, E. M. *Mediação escolar: do contexto da Lei às práticas ilegais e excludentes*. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial. Londrina. 2009. Pág.: 1905-1913.

FREITAS, A. B. F. *O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do Desenvolvimento*. 2008. Revista de Psicopedagogia. Pág.: 49 – 61.

FREITAS, E. *Mediador escolar – Recriando a arte de ensinar*. 2015. Editora: Wak. 104 páginas.

GARCIA, M. L. B.; LAMPREIA, C. *Limites e possibilidades da identificação de risco de autismo no primeiro ano de vida*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Volume 24. Porto Alegre. 2011. Pág.: 300-308.

GLAT, R. *Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade*. In: Longhini, M.D. (Org.). *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU. 2011. Pág.: 75-92.

GLAT, R., BLANCO, L.M. V. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: Glat, R. (Org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras; 2009, p. 15-35.

GRINKER, R. R. *Autismo: um mundo obscuro e conturbado*. Tradução de Catharina Pinheiro. 2010. São Paulo: Larrousse do Brasil. 320p.

KLIN, A. *Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral*. 2006. Revista Brasileira e Psiquiatria. Pág.: 3 – 11.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F. ; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. *Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões*. 2010. Revista de psicopedagogia. Pág.: 92 – 108.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 408 páginas.

RIO DE JANEIRO, Deliberação CEE nº 355 de 14 de junho de 2016. *Comissão Especial de Inclusão e Diversidade e a Comissão Permanente de Legislação e Normas*.

RODRIGUES, J.M.C.; SPENCER, E. *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2015. 132 páginas.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. 117 páginas.

VIEIRA, G. M. *Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade*. Portal do Ministério Público do estado da Bahia. Salvador: CEDUC, 2012. Pág.: 01-10.