



*Michele Morgane de Melo Mattos
Leandra de Souza Vieira
Ediclea Mascarenhas Fernandes
Viviane de Oliveira Freitas Lione*

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UM RECURSO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de qualquer condição, seja física, sensorial, cognitiva, religiosa, gênero, raça, cor, etnia ou de outra natureza. Documentos internacionais conclamam esforços dos diversos segmentos da sociedade na intenção de assegurar tal direito, e que ele seja exercido, preferencialmente, em ambientes educacionais inclusivos. A Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, afirma que o princípio da educação de qualidade como um direito universal, e a Declaração de Salamanca, em 1994, inspirada na declaração anterior, reafirma o direito das pessoas com deficiência à igualdade de oportunidades e da inclusão de todos ao processo de ensino-aprendizagem, são alguns desses documentos que orientam a construção das escolas inclusivas (UNESCO, 1990; 1994).

As políticas educacionais inclusivas do Brasil, assim como as dos demais países signatários, foram sendo forjadas gradativa-

mente e sob a influência dos documentos internacionais. A consolidação da educação inclusiva se dá com a nova definição de Educação Especial, por meio da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando a se constituir como um modelo de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais¹ (BRASIL, 1996).

Dando continuidade à construção do direito a uma educação para todos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinada em 2007, pela Organização das Nações Unidas e, ratificada pelo governo brasileiro, em 2008, representou um marco na construção das políticas inclusivas brasileiras ao ressaltar o direito das pessoas com deficiência de estudar em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2009).

Recentemente, algumas leis foram criadas garantindo os direitos da pessoa com deficiência, como a lei nº 12.764/2012, também conhecida como lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, que afirma, dentre outros direitos, em seu inciso IV do artigo 3º, o direito dessas pessoas à educação, inclusive, assegura o direito ao acompanhante especializado em turma regular, se comprovada a necessidade. No ano de 2015, foi criada a lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146/2015, que reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação em ambientes inclusivos e ao longo da vida, visando ao desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2012; 2015).

¹ Mantivemos o termo usado na LDB. Esse termo foi cunhado com a Declaração de Salamanca para deslocar o foco do aluno para as respostas educacionais.

Entretanto, uma educação inclusiva não é feita somente de leis. É necessário que os diversos segmentos da sociedade cumpram o seu papel, tanto no âmbito macro, quanto no micro, como o apoio dos governos e gestores com investimentos em recursos materiais e humanos e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação; mudanças significativas na estrutura física, administrativa e pedagógica da escola; participação da família no processo de inclusão do estudante e o abandono de padronizações e de práticas pedagógicas, que não consideram as individualidades e a diversidade humana; dentre outras ações.

A partir do direito da criança e do jovem estudante com o Transtorno do Espectro Autista a um profissional para acompanhá-lo em suas demandas da rotina escolar, de acordo com as suas necessidades, podemos pensar o quanto essa relação, na perspectiva da mediação para a construção do conhecimento, pode potencializar o desenvolvimento do educando. Para acompanhar e atender ao estudante com TEA, uma das estratégias adotadas pelas redes de ensino tem sido a bi/codocência, contratação de mediadores, de profissionais de apoio, de professores especialistas, estagiários, dentre outros profissionais. Entretanto, independentemente do profissional, o que destacamos neste texto é o modo como a mediação é realizada e quais as perspectivas teóricas que embasam tal prática.

De fato, para que a inclusão se efetive nas escolas regulares, é fundamental a discussão sobre os aspectos envolvidos dessa prática pedagógica como um suporte. Alguns questionamentos são importantes para nortear esse debate: Como se dá essa relação? Como o educando é visto? O foco da mediação é a criança/jovem ou a deficiência e a sua incapacitação? A relação com a criança/jovem é orientada pela ausência, falha ou pelas suas potencialidades?

Diante disso, este texto tem como objetivo geral tecer uma reflexão sobre o papel da mediação escolar na construção do proces-

so de inclusão de crianças com TEA, trazendo para o centro desse debate as contribuições da teoria histórico-cultural. Para tanto, iniciamos falando da mediação a partir da teoria histórico-cultural; dentro dessa perspectiva, estabelecemos uma relação com a inclusão; e finalizamos compreendendo que a mediação pedagógica é um recurso de suma importância para a inclusão da criança com TEA.

A MEDIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Frequentemente, são chamados de mediadores os profissionais que acompanham os educandos público da Educação Especial para atender as suas demandas escolares, ou, até mesmo, às demandas de cuidados. Porém, a questão que queremos nos debruçar neste texto é a mediação e os seus meandros que se desvelam na relação entre o educando e o profissional, como potencializadora, no sentido proposto por Vygotsky (1993), ou seja, em uma perspectiva histórico-cultural, visto que, para o autor, o desenvolvimento pessoal e o social acontecem em conjunto, um reflete no outro.

Mas o que podemos tecer sobre a mediação em uma perspectiva histórico-cultural?

A teoria histórico-cultural vincula o desenvolvimento humano ao contexto histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, bem como, à influência que o ambiente exerce sobre a sua formação, garantindo às interações sociais um importante papel no desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1988).

Segundo Fonseca (2018), o social, o biológico e o cultural são componentes inseparáveis de um organismo total, em interação permanente. O autor afirma ainda que:

(...) aquilo que consideramos como cognição que emerge efetivamente do funcionamento holístico e sistêmico do cérebro, o órgão mais organizado do organismo, mesmo o órgão

da civilização e da aprendizagem, é um mecanismo biológico, mas social em sua origem, porque nasce da interação entre os seres humanos (FONSECA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, podemos compreender que as interações são alicerces para o desenvolvimento humano.

A inter-relação entre o contexto cultural, homem e desenvolvimento ocorre do interpessoal para o intrapsíquico. Nas palavras de Fonseca (2018), baseando-se em Vygotsky e outros autores: “a cognição é primeiro de origem social, ou seja, interpessoal, e só depois se internaliza e interioriza, e se assume como intrapessoal” (p. 20). Isso quer dizer que a construção do conhecimento decorre, inicialmente, do relacionamento com o outro para em seguida, ser internalizado individualmente. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento, visto que, para o autor, é essencial que o indivíduo esteja inserido no meio com os outros para adquirir cultura, linguagem e conhecimento (VYGOTSKY, 1988).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito central na teoria desenvolvida por Vygotsky, é explicada pelo autor como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Assim, podemos compreender que um indivíduo, com a ajuda do outro experiente, é capaz de aprender e de se desenvolver. A partir desse conceito, o autor complementa que “o que é desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p.

58). Esse conceito nos leva a pensar e vislumbrar as possibilidades futuras do educando, que hoje realiza determinadas ações com a ajuda de alguém, mas que poderá fazê-las de forma autônoma, nos revelando a potencialidade da aprendizagem mediada.

A teoria histórico-cultural, ao focar na importância da relação entre indivíduos e a influência do ambiente, traz imensas contribuições e possibilidades para o desenvolvimento de estudos na área da educação inclusiva, principalmente, quando pensamos nas questões próprias do TEA e nos benefícios da interação com o outro. Vygotsky desenvolveu concepções teóricas tendo a criança com deficiência como base de seus estudos por meio da teoria da Defectologia que tem influenciado o olhar sobre a educação das crianças com deficiência (VYGOTSKY, 2011).

O autor destaca o olhar para a potencialidade do educando como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem sem se prender aos limites dos fatores biológicos. Para ele, a aprendizagem da criança com deficiência está relacionada à forma como ocorre a sua interação com o meio social, ou seja, o seu desenvolvimento dependerá dos estímulos oferecidos a elas. Segundo Vygotsky (2011):

Eis porque a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 870).

É preciso desconstruir o olhar tradicional sobre a deficiência como um defeito, falha, menos valia. Vygotsky (2011) reforça esse entendimento ao defender que a deficiência, embora, produza obstáculos no desenvolvimento, cria caminhos alternativos e indiretos

de adaptação, substituindo funções e trazendo ao sistema de equilíbrio uma nova ordem. Essas adaptações e acomodações ocorrem, porque o sistema biológico amadurece e novas conexões são estabelecidas e recriadas devido à função da neuroplasticidade cerebral.

Sob uma compreensão do ser como biopsicossocial, o desenvolvimento é potencializado porque o educando, amadurecido para as transformações necessárias, interage com o meio, como uma via de mão dupla.

Esse entendimento encontra respaldo nas neurociências, pois à medida que essa área se desenvolve como um campo de estudo dedicado a compreender o mecanismo do cérebro humano, traz contribuições significativas para os processos educacionais relativos ao ensino e à aprendizagem sobre a organização cerebral, bem como, avanços que possibilitam a compreensão da neuroplasticidade no TEA.

Por esse ângulo, podemos definir a plasticidade cerebral ou a neuroplasticidade como a capacidade adaptativa que o cérebro possui de se regenerar ao longo da vida, estabelecendo novas sinapses, em constante estado de mudança, adequando-se em resposta aos estímulos que recebe do meio ambiente externo. Isso possibilita a evolução do potencial neuronal, ou seja, ativar o potencial que a neuroplasticidade pode exercer sobre aqueles que se encontram no TEA em qualquer período da vida, de maneira a contribuir com a melhora nos processos de reabilitação e otimização funcional do cérebro de quem está no espectro, melhorando o desempenho dos neurônios responsáveis por atuar em atividades, tais como, de linguagem, motoras e sociais, com uma abordagem centrada na pessoa, ou seja, na criança/jovem com autismo, levando em consideração o contexto biopsicossocial familiar e comunitário (KLEIM; JONES, 2008).

Podemos definir a mediação na perspectiva histórico-cultural, diante das contribuições de Vygotsky, como uma forma de interagir e de se relacionar com o educando sob um novo contexto, sob uma

outra perspectiva diferentemente da que comumente é vista, qual seja a de um olhar para a incapacidade, para a falta, para a ausência, para o que o educando não faz. O foco passa a ser as possibilidades do indivíduo.

A escola constitui um cenário favorável ao desenvolvimento dessa perspectiva quando a instituição não se orienta por padrões, mas sim, quando as individualidades são consideradas como parte importante para pensar o processo de ensino-aprendizagem. Corroborando com os princípios de uma escola que preconiza práticas inclusivas, a mediação, do ponto de vista trazido neste texto, é concebida como um movimento constante de ensinar e aprender juntos, por meio da interação entre os estudantes, com deficiência ou não, e todos os funcionários da escola, sejam eles professores, gestores, secretários, inspetores, serviços gerais, merendeiras, porteiros, entre outros atores do ambiente escolar, levando-se em consideração o contexto histórico-cultural e social em que estão inseridos.

A Mediação Pedagógica e a Inclusão

O tema mediação escolar ainda é muito recente e com pouca produção acadêmica. Entretanto, percebemos o quanto as escolas e os profissionais da educação urgem por conhecimentos que envolvam a mediação de educandos público da Educação Especial, visto que, com as políticas inclusivas, a demanda por profissionais para realizarem esse trabalho aumentou consideravelmente.

Ainda não existe uma uniformidade sobre o profissional que realiza o trabalho de mediação desses estudantes, o que possibilita uma variedade quanto às terminologias sobre a profissão, às condições de trabalho, às atribuições e remuneração. Isso dá margens para formas diferenciadas de atuação, algumas, das quais podem não ser favoráveis ao desenvolvimento do aluno.

A LBI sugere como profissionais para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes o atendente pessoal, profissional de apoio escolar ou o acompanhante. Entretanto, não aponta a necessidade de uma formação pedagógica para tais profissionais (BRASIL, 2015). O Decreto nº 8.368, de 2014, que regulamenta a lei de proteção aos direitos das pessoas com o TEA, indica que a instituição de ensino deve prover o apoio especializado para as necessidades do educando relacionadas às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (BRASIL, 2014).

A partir dessas indicações legais, entendemos que os profissionais devem receber, frequentemente, assessoramento técnico, ou seja, orientação pedagógica, capacitação e avaliação do trabalho desenvolvido junto aos alunos com TEA. Esse aperfeiçoamento das práticas pedagógicas pode ocorrer por intermédio dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e acompanhamento da Equipe Pedagógica de cada Instituição.

Vieira (2019) realizou uma pesquisa de mestrado sobre uma proposta de formação para profissionais de apoio escolar em contextos inclusivos, e constatou a necessidade da construção de espaços de diálogos nas temáticas da Educação Especial e Inclusiva. O trabalho desenvolvido traz preceitos da prática de mediação ancorada no trabalho colaborativo, o qual é apontado pelos profissionais nas escolas regulares como uma prática que evidencia as quebras de barreiras, que impedem o desenvolvimento escolar dos educandos.

Mattos (2019), ao pesquisar sobre o brincar das crianças com TEA em dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI's) da rede municipal do Rio de Janeiro, dentre outras questões, indagou também sobre o papel dos estagiários que realizam o trabalho de mediação, principalmente, pela fragilidade de seu vínculo e a participação

nas formações no contexto da escola, pois, por diversas questões, o seu contrato não possibilita essa forma de participação.

Embora existam experiências exitosas de mediação, essas constatações expõem as fragilidades que podem compor a construção do processo de inclusão dos educandos público da Educação Especial, dificultando a sua efetivação na prática.

A Mediação como um Recurso para a Inclusão da Criança com TEA

O convívio com as pessoas com TEA é recente, passando a acontecer, principalmente, a partir das políticas públicas educacionais inclusivas, pois, elas estavam em escola especializada, treinando para aprender a lidar no meio social, ou, aquelas que apresentavam comprometimentos mais graves, estavam trancadas em casa, sendo tratadas, muitas vezes, como se tivessem transtornos psiquiátricos.

Não podemos deixar de considerar que, da década de 1990 para cá, a inclusão, que não é exclusiva da educação, avançou consideravelmente, proporcionando o acesso à escola de grupos sociais historicamente excluídos. A educação é uma das arenas da sociedade, onde todas as pessoas têm direito ao acesso e à participação, portanto, as barreiras e impedimentos para a aprendizagem devem ser removidos.

Um recurso importante para contribuir com o processo de inclusão de estudantes com TEA é a mediação escolar, principalmente, quando realizada sob uma perspectiva vygotskyana, que permite a construção dessa relação olhando para as possibilidades.

Mas o que vem a ser o Transtorno do Espectro Autista?

O TEA engloba os transtornos antes chamados de autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especifi-

cação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger (SCHWARTZMAN, 2011). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5², considera o autismo como um dos transtornos do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízo persistente na comunicação e na interação social, em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Esses sintomas podem se manifestar no início do desenvolvimento da infância e podem limitar a vida da pessoa com TEA. Outros sinais do transtorno são prejuízos à atenção compartilhada e reações extremas a estímulos sensoriais (APA, 2014).

O TEA envolve uma gama de sintomas que se desencadeiam em níveis diferentes de comprometimento, implicando na grande diversidade dentro do transtorno, que abrange desde pessoas que apresentam graves incapacidades até indivíduos autônomos. O nível de gravidade de comprometimentos na comunicação social e em comportamentos restritos e repetitivos determinará o grau de apoio necessário aos indivíduos com TEA, exigindo apoio substancial, muito substancial, ou apenas exigindo apoio.

O DSM-5 traz o comprometimento intelectual como uma característica associada ao autismo, em muitos indivíduos com TEA, inclusive, aqueles que apresentam inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. Intervenções terapêuticas e educativas e apoio multidisciplinar são essenciais para contribuir com o processo de inclusão escolar (APA, 2014).

O papel do mediador, independentemente das questões que os indivíduos com TEA possam apresentar, inicialmente, deve ser o de conhecer o educando, suas características, seus gostos e preferências, porém, mesmo que o mediador tenha em mãos algum registro

2 Em inglês, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

de como é a criança ou jovem a, partir do olhar da família e de outros profissionais da escola, essa sondagem também deve ser feita diretamente com o estudante, na relação, no cotidiano, de forma respeitosa e acolhedora.

Compreendendo as dificuldades e as potencialidades do educando, o passo agora é pensar junto ao professor regente, os professores das demais áreas e do atendimento educacional especializado, as estratégias e formas de atender o que o educando necessita, traçando um plano de ação. Quando se trata de inclusão escolar, ninguém faz nada sozinho, pois a inclusão prevê um trabalho colaborativo, em que o mediador não realiza esse trabalho de forma isolada, participando do cotidiano da escola.

Acreditamos que o que deve orientar a prática da mediação é o próprio educando e não o que dizem sobre eles, pois, cada pessoa com TEA é um ser biopsicossocial, atravessado por vários fatores, como a sua característica física, psicológica, social, com sua história de vida e de sua família, como um ser que vive em um determinado local, com a sua cultura. Enquanto a mediação for baseada em práticas que esperam padronização, ela não enxergará potencialidade no indivíduo porque o foco será nas limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a mediação como um recurso importante para a efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, este texto teve a intenção de refletir sobre o papel da mediação no contexto da inclusão de crianças e jovens educandos, público da Educação Especial no ensino regular, trazendo a prática da mediação numa perspectiva histórico-cultural para pensar a atuação junto ao educando com TEA.

Embora não exista uniformidade quanto às condições de trabalho do profissional que realiza o acompanhamento dos educan-

da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em 18 jun. 2016.

FONSECA, V. Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

KLEIM, J. A.; JONES, T. A. Principles of experience-dependent neural plasticity: Implications for rehabilitation after brain damage. *J Speech Lang Hear*, 51, p. 225-239. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18230848/>. Acesso em: 30 out. 2020.

MATTOS, M. M. de M. Construindo um caderno pedagógico sobre o brincar das crianças com TEA na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - CMPDI, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 15 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. TEA: conceitos e generalidades. In ARAUJO, C. A.; SCHWARTZMAN, J. S. (org.) TEA: Transtornos do Espectro Autista. São Paulo: Memnon, p. 173-201, 2011.

UNESCO, Declaração de Salamanca: sobre princípios, política práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 18 out. 2020.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 18. jun. 2020.

VIEIRA, L. S. Proposta de Formação Continuada para profissionais de apoio à inclusão em contextos escolares inclusivos de Porto Real. 2019. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - CMPDI, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K.; MARQUES, P. N. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 869, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em 17 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317737/mod_resource/content/1/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (trad. Maria da Penha Villalobos). 2ª ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.