

## O MEDIADOR ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR

Iury Fagundes da Silva<sup>\*</sup>  
Thalles Azevedo Ladeira<sup>\*\*</sup>

Em certos momentos, no campo da educação, faz-se necessário encontrar perguntas que desafiem os modos de fazer escola, uma escola aberta aos movimentos da vida, do ir e do vir, que potencialize o outro enquanto nos potencializa. Assim, o presente trabalho pretende investigar, em uma dissertação de mestrado em desenvolvimento, a questão da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas do Município de Miracema, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, trazendo como foco principal a participação dos mediadores escolares, no processo de ensino e aprendizagem desse público.

Para a produção deste trabalho, utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, pois a mesma “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Na construção dos dados empíricos, faremos uso de entrevista narrativa, a partir de um roteiro semiestruturado, com os mediadores escolares, demais professores e famílias que possuem crianças com TEA que estão matriculadas no ensino regular. Podemos considerar as entrevistas narrativas como uma instância central ao permitir que os sujeitos discurssem sobre os fatos. A riqueza das narrativas propõe ainda um desafio ao pesquisador: o de se tornar parte do processo (ANDRADE, 2012).

Para a indicação dos entrevistados e escolha dos profissionais da educação e famílias, utilizaremos a técnica metodológica chamada *snowball*, também conhecida como “cadeia de informantes” ou método “bola de neve”. Esta técnica costuma ser aplicada e “utilizada em pesquisas sociais onde os

---

<sup>\*</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). E-mail: iuryfagundes9@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Mestrando em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: thalles-ladeira@hotmail.com

participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto” (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 332).

Portanto, para um início de conversa, é importante ressaltarmos neste ponto o conceito/caracterização básica do TEA, sendo este “um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza pelo impacto múltiplo e variável em áreas do desenvolvimento humano, como a comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação” (MELLO, 2007, p.16).

A única certeza é de que não existe consenso entre algumas correntes teóricas, no que diz respeito à maneira de conceber uma explicação sobre o TEA. Sabe-se, no entanto, que, na maior parte dos casos, sua origem é multifatorial, ou seja, decorrente de vários fatores. Todavia, em muitos casos não há identificação dos possíveis fatores que desencadeiam esse quadro (ZAUZA; BARROS; SENRA, 2015).

De acordo com BRASIL (2010), é garantido a este público o acesso incondicional à escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o direito aos apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

Partindo deste princípio, Mousinho (2010) destaca que o mediador escolar pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. Além disso, ele poderá atuar em situações que ocorrem fora da sala de aula, nos recreios, nas brincadeiras, na ida ao banheiro, dentre outras. No caso de um aluno com TEA, muitas destas situações podem se tornar desestruturantes para sua rotina, marcada por grande dificuldade em responder às mudanças, aos modelos de comportamentos estereotipados, fala com padrões de frases restritas, algumas vezes sem sentido para a situação em que se refere. O mediador atuaria de forma a apoiar o discente diante destas situações, amenizando o que poderia ser insuportável tanto para ele quanto para a escola.

Todavia, é de fundamental importância que fique esclarecido que a postura do mediador será sempre a de apoio, nunca a de cuidador ou superprotetor, uma vez que defendemos a autonomia do aluno, seja ele com TEA ou qualquer outra deficiência. Com isso, Mantoan (2006, p. 15) contribui para a discussão,

afirmando que “são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula”.

Logo incluir um discente com TEA na escola regular é apenas o início de um processo de inclusão ainda maior. Na verdade, o maior desafio está em manter sua frequência no espaço escolar e, mais ainda, compreender que o principal benefício está além das questões acadêmicas, perpassando principalmente pela oportunidade do ganho social, de autonomia e potencialidade deste sujeito e de todos os que estão em seu convívio. É neste sentido que acreditamos ser fundamental a participação da figura do mediador escolar, sendo este considerado como “[...] aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do

estímulo ambiental, possibilitando que sejam aplicadas novas aprendizagens, tornando os estímulos relevantes e significativos, favorecendo o desenvolvimento” (MOUSINHO, 2010, p. 94).

Em vista disso, podemos apresentar como resultado a importância do mediador escolar no processo de inclusão de alunos com TEA, sendo este profissional um dos caminhos de potência para se desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade a esses discentes.

Portanto, não pretendemos traçar “receitas mágicas” para a inclusão escolar, tampouco criar modelos e formas de ensinar àqueles que possuem uma diversidade na paisagem corporal e cognitiva, ou formas de aprendizagens diversas, o que tencionamos é pensar a escola como um território de potência. Nesse sentido, é pensar a instituição de ensino enquanto um espaço de todos e para todos, pois, se um lugar não é acessível a todas as pessoas, esse lugar é ineficiente.

## Referências

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE / O Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 10., Curitiba, 2011. **Anais [...]** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 329-341.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da Sead/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In*: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogica**, v. 27, n. 82, p. 92, 2010.

ZAUZA, C. M. F.; BARROS, A. L.; SENRA, L. X. O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista. **Psicologia.pt**. p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0896.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

## REFLEXÕES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE GONZÁLEZ REY

Louise Dall Agnol de Armas<sup>\*</sup>  
Claudia Alquati Bisol<sup>\*\*</sup>

A relação do indivíduo com o social e a constituição do psiquismo são ideias discutidas em algumas teorias, dentre elas a concepção teórica de González Rey. Com a influência de Vygotsky e das concepções de Edgar Morin e Maurice Merleau-Ponty, González Rey desenvolveu a Teoria da Subjetividade, entendendo-a de forma singular e processual, sendo resultado da integração do vivido e produzido pelo sujeito, de forma dinâmica e contraditória, nas várias esferas de sua vida (GONZALEZ REY, 2005; 2016). Diante dessa compreensão teórica para o sujeito e os cenários sociais, objetiva-se, nesse estudo, apresentar reflexões pela perspectiva de González Rey para a educação inclusiva. A partir de um estudo teórico de revisão narrativa, o qual busca analisar e discutir de forma abrangente e crítica determinado tema com enfoque teórico ou contextual (ROTHER, 2007), utiliza-se um livro escrito por González Rey e Albertina Martinez e três estudos realizados na temática da educação inclusiva, que utilizaram o aporte da Teoria da Subjetividade. Para González Rey (2003), a subjetividade não é separada dos contextos sociais, mas entendida como uma produção humana permeada pelo social, a partir das relações dialógicas dos sujeitos com suas histórias e os cenários sociais em que estão inseridos. Os principais conceitos que constituem a Teoria da Subjetividade são: sentido subjetivo, subjetividade social e subjetividade individual. A subjetividade individual é constituída pelas experiências do sujeito nos espaços sociais e a organização destas na sua história, enquanto a subjetividade social representa um sistema de configurações subjetivas, grupais e individuais, ligadas aos processos institucionais, ou seja, refere-se à organização subjetiva de uma

---

<sup>\*</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Observatório de docência, inclusão e cultura digital – Lavia, com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). *E-mail:* louise\_dalla@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Doutora em Psicologia, pela Universidade de Caxias do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Observatório de docência, inclusão e cultura digital – Lavia. *E-mail:* cabisol@ucs.br

sociedade. A expressão *sentido subjetivo* reflete as unidades psíquicas, emocionais e simbólicas, que demonstram a forma como uma experiência foi subjetividade pelo sujeito que a viveu, diferenciando-se da experiência significada por um observador (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). A concepção da educação inclusiva corresponde à proposta “de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). Em uma sociedade excludente como a nossa, a ideia da educação inclusiva mostra-se um ideal a ser alcançado, em especial na atenção aos grupos tradicionalmente excluídos do acesso e das possibilidades de sucesso escolar, como as pessoas com deficiência e com dificuldades de aprendizagem (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Esses últimos autores apontam três discursos escolares que impedem a efetividade do processo da educação inclusiva: discurso com ênfase nos direitos, nas diferenças e no diagnóstico. A primeira reflexão apresentada se refere ao discurso que enfatiza apenas os direitos das pessoas com deficiência e público atendido pela educação inclusiva em detrimento dos deveres. Isso significa considerar que esses sujeitos precisam ter a consolidação de seus direitos, uma vez que a exclusão os caracteriza de forma histórica, mas também existe a necessidade de defender os deveres desses sujeitos na consideração de que a cidadania supõe direitos e deveres e, por isso, precisam abarcar a todos. Além disso, não considerar os deveres remete a um indicador de subvalorização social e subjetiva, impedindo o desenvolvimento como outro cidadão. A ideia dos deveres dos sujeitos no cenário da escola remete ao incentivo das tarefas escolares e do assumir responsabilidades, bem como a oportunidade do exercício da autonomia e do cumprimento de regras estabelecidas. Ao analisar o estudo de Gomes e González Rey (2008) com um estudante com deficiência mental, percebe-se a não consideração dos deveres do estudante, no fato de que a organização simbólica da escola era permeada pela ideia de a inclusão estar vinculada a uma prática social e não relacionada à formação do aluno, enquanto este buscava ações de autonomia e o rompimento da escola como espaço unicamente de socialização. O segundo discurso das escolas refere-se à ênfase apenas nas diferenças dos estudantes da educação inclusiva, não reconhecendo o que esses alunos possuem em comum com os outros, gerando paradoxalmente um processo de segregação. Além disso, enfatizar a diferença torna o público da

educação inclusiva distante, como se os outros estivessem em uma posição de poder e de que é possível julgá-los. Se enfatizar as diferenças não consolida a inclusão, não reconhecer a existência delas também não promove a percepção das singularidades dos sujeitos. Gomes e Souza (2014) realizaram um estudo com uma estudante com deficiência física e identificaram a configuração subjetiva relacionada à negação da deficiência e tentativas de sua compensação. No estudo, a escola, ao não assumir a diferença, promoveu a configuração subjetiva da estudante na negação de suas necessidades. Depreende-se, então, a forma prejudicial das posturas que enfatizam as diferenças ou não as reconhecem. Por fim, o último discurso da escola, considerado uma reflexão para a educação inclusiva, refere-se à ênfase no diagnóstico e não na aprendizagem. A escola, ao assumir simplesmente o diagnóstico e ignorar as tramas sociais e subjetivas que geram as dificuldades escolares produz, frequentemente, no estudante, sentidos subjetivos associados à falta de confiança e à crença em sua incapacidade, desfavorecendo a aprendizagem escolar. No estudo de Tacca e González Rey (2008), um estudante com dificuldades comportamentais e escolares, que parece ter uma história de descrença na sua capacidade escolar, apresentava postura displicente frente às situações desafiadoras, como uma tentativa de manter-se no que conhece para ter a certeza do acolhimento. A partir dos discursos apontados por Martinez e González Rey (2017) e dos estudos apresentados, conclui-se que a subjetividade social da escola é permeada pelas dinâmicas de inclusão e exclusão que afetam os sujeitos ali inseridos, repercutindo no processo de aprendizagem dos alunos. Explorar a subjetividade da escola e a singularidade dos sujeitos nesse espaço, bem como perceber os discursos atuantes, em torno da educação inclusiva, permite analisar a efetividade e os desafios da inclusão, em vista à manutenção e/ou às necessárias reconfigurações de práticas escolares.

## Referências

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2019.

GOMES, C; GONZÁLEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.