

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34553>

Mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como instrumento para inclusão escolar de crianças com TEA

*Mediation from the perspective of Historical-Cultural Theory
as an instrument for school inclusion of children with ASD*

*La mediación desde la perspectiva de la Teoría Histórico-
Cultural como instrumento para la inclusión escolar de niños
con TEA*

Any Louize Aires¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Psicóloga.
<https://orcid.org/0009-0008-7602-5358>

Jane Peruzo Iacono²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora Associada nível A.
<https://orcid.org/0000-0003-3285-2411>

Resumo: A pesquisa, exploratória, bibliográfica e qualitativa, refere-se a produções científicas publicadas de 2012 a 2022 na BDTD, CAPES e SciELO, com objetivo de identificar e analisar na literatura do estado do conhecimento, o conceito de mediação fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e relacionado ao trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista quanto ao papel mediador dos pais dessas crianças, de seus professores da escola comum, e o papel mediador das

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Psicóloga graduada pela Universidade Paranaense; Membro dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Professora Associada nível A da Universidade Estadual do Oeste do Paraná atuando no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação; Integrante do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE; Membro dos Grupos de Pesquisa: Aprendizagem e Ação Docente e Grupo de estudos e pesquisa em educação básica e ensino superior: pessoa com deficiência/necessidades educacionais especiais.

crianças sem deficiência da escola comum no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA em sala de aula. Como resultados constatou-se a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA pois, conforme indicado na literatura, a partir da mediação intencional e planejada - realizada por professores, pais e alunos sem deficiência e usando-se instrumentos mediadores – possibilita-se à criança com TEA explorar diferentes formas de aprender, brincar e agir, o que contribui para o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS) como imaginação, atenção, memória, pensamento, abstração e linguagem. Identificou-se que além dos professores, pais e demais alunos sem deficiência da sala de aula comum, outras pessoas na escola exercem a função de mediadoras do trabalho pedagógico, como os cuidadores e profissionais de apoio escolar, e que instrumentos e signos como pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa, aparelhos tecnológicos, fantasias e brinquedos, constituem-se como elementos sógnicos mediadores, também fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA em seu processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; mediação; teoria histórico-cultural; aprendizagem e desenvolvimento; inclusão escolar.

Abstract: *This exploratory, bibliographic and qualitative research refers to the scientific productions published from 2012 to 2022 in BDTD, CAPES and SciELO with the objective of identifying and analyzing in the literature of the state of knowledge, the concept of mediation based on the Historical-Cultural Theory and related to pedagogical work with children with Autism Spectrum Disorder. It was found that intentional and planned mediation is decisive for the development of higher psychological functions such as imagination, attention, memory, thought, abstraction and language in these children in their learning and development process. It was found that in addition to teachers, parents and other students without disabilities in the ordinary classroom, other people in the school act as mediators in the pedagogical work, such as caregivers and school support professionals. It was identified that instruments and signs such as Alternative and*

Augmentative Communication boards, technological devices, costumes and toys, constitute mediating symbolic elements, which are also fundamental for the learning and development of children with ASD.

Keywords: *autistic spectrum disorder; mediation; historical-cultural theory; learning and development; school inclusion.*

Resumen: *Esta investigación exploratoria, bibliográfica y cualitativa se refiere a las producciones científicas publicadas de 2012 a 2022 en la BDTD y CAPES con el objetivo de identificar y analizar en la literatura del estado del conocimiento, el concepto de mediación fundamentado en la Teoría Histórico-Cultural y relacionado con el trabajo pedagógico con niños con Trastorno del Espectro Autista. Se constató que la mediación, intencional y planificada, es determinante para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como la imaginación, la atención, la memoria, el pensamiento, la abstracción y el lenguaje de estos niños en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Se identificó que, además de los profesores, padres y demás alumnos sin discapacidad en el aula común, otras personas en la escuela ejercen la función de mediadores del trabajo pedagógico, como los cuidadores y profesionales de apoyo escolar. Se identificó que instrumentos y signos como tableros de Comunicación Alternativa y Aumentativa, dispositivos tecnológicos, disfraces y juguetes, se constituyen como elementos sígnicos mediadores, también fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de los niños con TEA.*

Palabras clave: *trastorno del espectro autista; mediación; teoría histórico-cultural; aprendizaje y desarrollo; inclusión escolar.*

Recebido em 18 de fevereiro de 2024

Aceito em 25 de maio de 2024

1 INTRODUÇÃO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) 4ª edição, publicado nos Estados Unidos em 1994 e com o texto revisado em 2000 (APA, 2000) apresenta os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como uma categoria que agrupa os transtornos que afetam as funções do desenvolvimento do sujeito, sendo Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (Brasil, 2010).

A partir da 5ª edição do DSM, o TGD passa a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA) e faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014).

No âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 apresenta o conceito de Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, n.p). Porém, em 2013 a redação da LDBEN foi alterada, substituindo-se o termo “educandos portadores de necessidades especiais”, por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, n.p) definindo-se, com clareza, quem seria população a ser atendida pela Educação Especial.

Assim, a nova redação da LDBEN traz o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento, embora deva-se ressaltar que a partir da 5ª edição do DSM (DSM-5) publicada em 2015, o termo TGD foi definido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) fazendo parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2015). Então - mesmo que o DSM-5 já tenha definido desde 2015 que a denominação TGD passou a ser TEA - na LDBEN nº 9.394/1996 ainda

se mantém o termo TGD como denominação de um dos maiores contingentes de alunos atendidos pela modalidade Educação Especial neste momento histórico, que é o TEA, demonstrando o descompasso no uso das nomenclaturas nas áreas da educação e da saúde.

Ao longo do tempo, o debate sobre Educação Especial foi ampliado, promovendo-se diversas discussões e elaboração de políticas públicas para pessoas com deficiência, o que, segundo Serra (2012) foi possível pela intensa participação das famílias, as quais, por não terem espaços sociais nos quais pudessem participar com seus filhos, criavam, e ainda criam, alternativas isoladas para educá-los e tratá-los.

A partir da Lei nº 12.764/12, específica sobre o TEA, que define essa condição como deficiência para todos os efeitos legais e que é conhecida também como Lei Berenice Piana, impedir a matrícula de crianças com TEA implica em multa para o gestor escolar; entretanto, Ho e Dias (2013) apontam que é comum escolas alegarem que os docentes não têm preparo para lidar com crianças com essa deficiência e assim, recusarem sua matrícula. Por meio de manifestações excludentes como essa, é possível observar as contradições existentes e que desvelam os impactos sociais da deficiência, quando se impede essas crianças de frequentarem um ambiente fundamental para seu desenvolvimento, a escola comum. Por outro lado, o fato de essas crianças apenas estarem presentes num ambiente escolar, sem uma mediação intencional e planejada, pode não permitir que haja desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS). Assim, destaca-se a importância da formação dos professores altamente qualificada para atuar com alunos com TEA, compreendendo que essa formação deve ser

objeto de políticas públicas, mas oportunizada tanto por instituições públicas, como privadas.

Os movimentos em prol da inclusão escolar foram ganhando espaço no Brasil, bem como a elaboração de políticas públicas, porém, conforme afirmado por Castanha (2016), dentre os diferentes tipos de deficiência, as pessoas com TEA foram as últimas a serem beneficiadas por políticas específicas. Direitos importantes foram conquistados a partir de movimentos organizados pelas famílias das pessoas com TEA, o que representa um avanço, mas não o fim de uma longa jornada.

As pessoas com TEA apresentam comprometimento em três áreas do desenvolvimento: comunicação, socialização e comportamento, ressaltando-se que esse padrão de comportamento se caracteriza como restritivo e repetitivo e que essas três áreas são fundamentais para o diagnóstico de TEA. No entanto, as crianças com TEA podem aprender e se desenvolver como todas as outras crianças; a partir deste pressuposto, é preciso considerar, tanto a importância do caráter mediado das relações sociais na formação do psiquismo, bem como os limites que a realidade social de um mundo cujo modo de produção da riqueza material – o sistema capitalista - expropria os seres humanos, muitas vezes, de condições mínimas para sua subsistência e dignidade. Segundo o relatório Nós e as Desigualdades (Oxfam Brasil, 2022, p.10), “A busca da igualdade material e de uma vida digna é um anseio que encontra guarida na Constituição Federal de 1988, que estabelece a redução de desigualdades, erradicação da pobreza e marginalização como princípios basilares do Estado brasileiro”.

Essa é uma realidade que se impõe em diferentes setores da vida social, desnudando o caráter excludente desta sociedade

como, por exemplo, quando desvela a contradição que permeia toda forma de educação que se quer inclusiva, já que uma educação inclusiva tem como pressuposto fundamental o caráter mediado das relações na formação do psiquismo humano, como, no caso desta pesquisa, as relações estabelecidas pelas crianças com TEA com seus pais, com seus professores e, também, de forma determinante, com as crianças sem deficiência com as quais estuda nas salas de aula das escolas comuns. Assim, a contradição se expressa quando são constatadas as inúmeras dificuldades para se fazer inclusão de alunos com deficiência nesta sociedade excludente, o que só é possível ocorrer, por meio da luta constante de pais, de educadores e das próprias pessoas com TEA.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Com fundamento no materialismo histórico-dialético, Vigotski (1896-1934) e seus seguidores Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), entre outros estudiosos, formularam a Teoria Histórico-Cultural (THC) trazendo, à luz da psicologia, uma nova forma de se compreender a mente humana e sua constituição. Neste estudo, que é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), procurou-se compreender o conceito de mediação em suas raízes históricas, no sentido de observar e desvelar como ele vem sendo entendido e utilizado na literatura educacional sobre o TEA, especialmente visando ao trabalho pedagógico com crianças com essa deficiência em seu processo

de aprendizagem e desenvolvimento e, também, como contribuição ao processo de formação de professores.

Foi utilizada pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, pois, segundo Gil (1995), esse tipo de pesquisa tem o objetivo de proporcionar visão geral sobre determinado fato, esclarecer conceitos e ideias e formular hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, lembrando que, para o autor (Gil, 1995, p. 50) “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográfica”. Quanto à pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008), afirma que ela é a forma de desenvolver um estudo de maneira a analisar e identificar características e dados relativos a uma temática escolhida, procurando entender e interpretar fenômenos inseridos em um contexto. Nesse sentido, o contexto sobre o qual se está falando neste estudo é o da educação inclusiva, tendo em vista a importância da interação social entre os alunos com e sem TEA ao estudarem juntos e, dessa forma, aprenderem uns com os outros e avançarem em seu processo de desenvolvimento.

Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), uma das estratégias utilizadas para conhecer o que está sendo pesquisado em determinada área é a da constituição do estado do conhecimento dessa área. Quanto ao delineamento da pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a qual possibilita a investigação da temática do estudo e suas análises como atividade metodológica principal e é realizada a partir de referenciais teóricos publicados por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado. Neste trabalho, as fontes de pesquisa são a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *The Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, bem como outras referências teóricas que tratam sobre o conceito de mediação compreendido à luz da THC.

Para a pesquisa do estado do conhecimento sobre o conceito de mediação relativo ao TEA quando fundamentado na THC, foi utilizado o operador booleano *AND* nos seguintes descritores: (a) Mediação *AND* Autismo *AND* Teoria Histórico Cultural; (b) Mediação *AND* Autista *AND* Teoria Histórico Cultural; (c) Mediação *AND* Autismo *AND* Psicologia Histórico Cultural; e (d) Mediação *AND* Autista *AND* Psicologia Histórico Cultural, excluindo-se as produções acadêmico-científicas repetidas. Utilizando a busca avançada nas plataformas de pesquisa mencionadas, foram encontrados artigos, teses e dissertações publicados entre 2012 e 2022 e que continham os descritores em qualquer parte do texto.

A busca resultou em dezesseis produções acadêmico-científicas publicadas dentro do recorte temporal de 2012 a 2022, levando-se em conta que a lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) foi promulgada no ano de 2012, o que poderia contribuir para o aumento de publicações e discussões sobre autismo.

Após a leitura do Resumo e da Introdução das teses e dissertações, bem como dos artigos lidos na íntegra, foram excluídas as publicações repetidas, três dissertações em que o objeto e objetivos das pesquisas eram divergentes dos contemplados neste trabalho; e ainda, uma tese não foi contemplada pois o site que hospedava o arquivo não estava disponível no período de realização da pesquisa.

Para analisar os dados obtidos a partir das publicações científicas que tratam sobre o tema, realizamos um processo de categorização, definido por Bardin (2016, 174) como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Considerando os objetivos deste estudo, inicialmente definiu-se que as categorias analisadas são: o papel mediador dos pais das crianças com TEA; o papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns e o papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum, com as crianças com TEA. Entretanto, durante a análise identificou-se a necessidade de mais uma categoria: outros elementos mediadores no ambiente escolar.

3 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreender o conceito de mediação e sua importância para o trabalho pedagógico no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com TEA na perspectiva da THC, é importante compreendê-lo, inicialmente, a partir de sua literariedade, ou seja, o conceito registrado no dicionário da língua portuguesa. Nesse sentido, mediação, segundo o Novo Dicionário Aurélio, significa: “mediação. [Do lat. *mediatione*.] S. f. 1. Ato ou efeito de mediar. 2. Intervenção, intercessão, intermédio [...]”. (Ferreira, 1986, p. 1.109)”.

Mas, como neste trabalho, se está discutindo o conceito de mediação na perspectiva da THC, há uma ampliação e uma

complexificação de sua compreensão, especialmente porque o desafio está relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças com TEA nessa perspectiva teórica, compreensão que visa a contribuir, também, para com o processo de formação de professores. O conceito de mediação tem ganhado espaço nos meios educacionais, entretanto, conforme apontado por Sforni (2008), apesar de não serem completamente incorretas, algumas compreensões a respeito da mediação confundem-se com o auxílio de um professor intervindo nas tarefas que o aluno realiza, podendo ainda, reduzir a mediação a relações interpessoais entre adultos e criança ou criança e criança mais experiente.

Na perspectiva histórico-cultural, no entanto, a interação entre pares e a mediação docente apresentam significados distintos do que esses utilizados cotidianamente, uma vez que essa interação não se limita à relação sujeito-sujeito, pois o desenvolvimento humano somente ocorrerá se existir um objeto nessa relação, o conhecimento (Sforni, 2008). Sforni (2008, n.p) afirma que “[..] é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano”. Assim, se os conceitos cotidianos – ao invés dos conceitos científicos – forem o centro do processo educativo, pode-se correr o risco de que cada aluno compreenda de forma particular o que está sendo discutido/ensinado, permanecendo com a sua “opinião” e não se apropriando dos conceitos científicos que são resultados da produção histórica dos homens e que são os que devem ser ensinados pela escola (Cascavel, 2021).

Diferentemente de outros animais, a atividade realizada pelo ser humano é produtiva e criadora, ou seja, ao criar um objeto (produto intelectual ou material), o homem também cria

conhecimento sobre sua criação, desenvolvendo assim a ciência, tecnologia e arte, que são “mediadores culturais”. Nesse sentido, a interação do homem com os outros homens ocorre por meio da mediação desses conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos que são transmitidos de geração em geração (Striquer, 2017).

Fazendo referência a Leontiev (2004), Striquer (2017) afirma que o ser humano entra em contato com os fenômenos do mundo através de outros homens que já se apropriaram dos objetos materiais e intelectuais, bem como dominaram ações e operações com os mediadores culturais, pois, somente por meio desse conhecimento previamente adquirido, é possível auxiliar a criança e o adulto em seu aprendizado. Leontiev (1978, p. 319) explica que a diferença entre o desenvolvimento humano e o dos animais está no fato de que na criança se dá “[...] o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social”.

Segundo Saviani (2016) a existência humana é produzida pelo próprio homem, uma vez que ele não nasce homem por meio de uma dádiva natural, mas sim, se forma homem, necessitando aprender como produzir sua própria existência. De acordo com o autor, a produção da existência resulta no desenvolvimento de formas e conteúdos a serem validados pela experiência; após validados, os elementos eficazes, ou seja, aqueles que contribuem para a continuidade da espécie são preservados e transmitidos às novas gerações. A transmissão desses elementos eficazes é realizada, de acordo com Saviani (2016), por meio da mediação.

Ampliando o conceito de mediação, Vigotski apresenta além dos instrumentos físicos, os instrumentos simbólicos como

forma de mediar a atividade humana. Os instrumentos físicos ou materiais se relacionam com as atividades práticas, enquanto os instrumentos simbólicos, dentre eles a linguagem, estão relacionados às atividades mentais, incluindo o signo e os sistemas simbólicos (Sforni; Galuch, 2006).

Apesar do crescente número de casos de crianças diagnosticadas com autismo e a perplexidade que isso tem causado especialmente em pais e professores dessas crianças, importa considerar a afirmação de Matos e Gonçalves (2022, p.14) de que a THC resolve de forma diferente a antiga questão da deficiência como fator de impedimento ao desenvolvimento, pois “[...] ainda que incomum, toda e qualquer ontogênese humana, guarda potenciais de humanização que devem ser buscados e explorados por estímulos didático-pedagógicos ao psiquismo”.

As autoras afirmam que nem toda prática inclusiva resulta necessariamente mediadora e agregadora de desenvolvimento para pessoas com ou sem deficiência, mesmo que toda mediação seja considerada uma prática inclusiva, e destacam a educação como a principal via de compensação cultural para os alunos com deficiência, ao permitir o estabelecimento de novos caminhos alternativos de apreensão e expressão do mundo, mesmo que uma ou mais formas comuns de realizar essa apreensão e expressão do mundo não estejam íntegras e/ou não possam ser criadas ou reconstituídas (Matos; Gonçalves, 2022).

O conceito de mediação utilizado neste trabalho difere das concepções tradicionais relacionadas apenas à interação entre duas ou mais pessoas, mas destaca, além dessa forma de interação, a importância da intencionalidade no planejamento do trabalho pedagógico para que, por meio da mediação seja possível

oportunizar o desenvolvimento das FPS. Assim, a discussão do conceito de mediação objetiva, também, avançar na direção de sua compreensão relacionada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA fazendo uso de instrumentos e signos como elementos mediadores desses processos e como definidores do comportamento e do psiquismo dessas crianças.

4 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TEA

Na literatura estudada no estado do conhecimento, bem como nas demais referências utilizadas neste estudo, é possível identificar que a mediação pode ser apresentada de diferentes formas. Inicialmente, para responder aos objetivos propostos, elencou-se três categorias para análise: o papel mediador dos pais, dos professores e o papel mediador das outras crianças sem deficiência junto à criança com TEA.

Entretanto, durante a análise de conteúdo identificamos elementos que permitiram compor mais uma categoria a ser estudada, à qual nomeamos como “Outros elementos mediadores no ambiente escolar” e que possibilitou compreender a mediação de outras pessoas, bem como de instrumentos (materiais) e signos (elementos/mediadores simbólicos), uma vez que no cotidiano da vida da criança com TEA, o processo de mediação pode ocorrer por meio de outras pessoas que proporcionam vivências significativas para essas crianças como, por exemplo, tios, avós, primos, entre outras pessoas.

Nesse sentido, na própria escola, há mediação de outras pessoas para além dos professores e colegas de classe, como estagiários, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bibliotecários e, ainda, de instrumentos como uma prancha de CAA e uma mesa tangível, lembrando, no entanto, que a simples presença de uma pessoa não se caracteriza como um elemento mediador, visto que a mediação na perspectiva da THC precisa ser planejada e intencional para, assim, promover o desenvolvimento das FPS.

Assim, no estudo, foram utilizadas categorias para realizar a análise de conteúdo das produções acadêmico-científicas que fizeram parte do estado do conhecimento e outras fontes de pesquisa, identificando-se que há publicações que apresentaram mais de um tipo de mediação, ou seja, se inserem em mais de uma categoria temática: 4 (quatro) delas trataram sobre a mediação do professor e apresentaram contribuições sobre a mediação das crianças sem deficiência; 1 (uma) tratou sobre a mediação dos pais e sobre outros elementos mediadores; 1 (uma) delas, por meio de estudo longitudinal tratou sobre a mediação dos professores e sobre outros elementos mediadores; 1 (uma) tratou sobre três categorias: a mediação do professor, das crianças sem deficiência e outros elementos mediadores e 1 (uma)-dissertação de mestrado apresentou todas as categorias, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias temáticas e trabalhos selecionados

Trabalhos Selecionados	Autores e Ano de Publicação	Categorias			
		Papel mediador dos pais	Papel mediador dos professores	Papel mediador das outras crianças sem deficiência	Outros elementos mediadores no ambiente escolar
Tese - Mediações do professor de apoio educacional especializado no cotidiano escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos	FERREIRA, Sandra Mara Soares		X		
Tese - Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia.	BONOTTO, Renata Costa de Sá	X			X
Tese - Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis.	VIEIRA, Martha Barcellos.		X		X
Tese - Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal	AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley		X	X	

Trabalhos Selecionados	Autores e Ano de Publicação	Categorias			
		Papel mediador dos pais	Papel mediador dos professores	Papel mediador das outras crianças sem deficiência	Outros elementos mediadores no ambiente escolar
Dissertação - Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum	SANTOS, Emilene Coco dos	X	X	X	X
Dissertação - A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar	DELABONA, Stênio Camargo		X	X	
Dissertação - Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor	VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla		X	X	
Dissertação - A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira		X		

Trabalhos Selecionados	Autores e Ano de Publicação	Categorias			
		Papel mediador dos pais	Papel mediador dos professores	Papel mediador das outras crianças sem deficiência	Outros elementos mediadores no ambiente escolar
Dissertação - O Direito à educação de crianças com transtorno do espectro autista a qualificação do acompanhante especializado como fator necessário a inclusão	CARVALHO, Flávia Grazielle Rebouças Teixeira		X		
Dissertação - O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA	ALMEIDA, Rosangela Pereira		X		
Dissertação - O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo	RIBAS, Luana de Melo		X	X	
Artigo - Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural.	MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de				X
Artigo - A mediação do professor e a aprendizagem de Geometria Plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger).	DELABONA, Stênio Camargo; CIVARDI, Jaqueline Araújo		X	X	

Trabalhos Selecionados	Autores e Ano de Publicação	Categorias			
		Papel mediador dos pais	Papel mediador dos professores	Papel mediador das outras crianças sem deficiência	Outros elementos mediadores no ambiente escolar
Artigo - O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural	SILVA, Maria Angélica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique		X	X	X
Artigo - Música, brincadeira e afeto: possíveis facilitadores da linguagem de crianças com autismo	MONTEIRO, Emilene Gomes				X
Artigo - Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão.	BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris				X
		02	12	07	07

Fonte: as autoras (2024).

Ao nascer a criança está inserida em um contexto histórico e, com os primeiros contatos com seus pais ou cuidadores, passa a fazer parte de um contexto cultural e social que influenciará no seu desenvolvimento. Esses grupos sociais têm um impacto significativo no processo de escolarização das crianças, uma vez que, conforme Vigotskii (2010, p.110) “[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento alcançado pela criança antes de ela entrar para a escola”. Segundo Luria (2010, p. 27, grifos nossos),

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante *mediação dos adultos*, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Nessa perspectiva, compreende-se que os primeiros adultos – sejam pais, familiares ou cuidadores – assumem um papel fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA, mesmo que inicialmente elas não tenham o diagnóstico, pois segundo Vigotski as leis gerais que atuam no desenvolvimento das demais crianças, são as mesmas que atuam no desenvolvimento das crianças com deficiência (Apresentação³..., 2022), o que potencializa o papel mediador desses adultos.

No caso de Rafael, apresentado por Santos (2012), é possível observar que a família assume um importante papel para a mediação no processo de comunicação com ele, uma vez que a mãe, ao identificar que Rafael apontou para um objeto como forma de sinalizar seu desejo, passou a ensinar-lhe diferentes gestos e sons de animais, carros e objetos. Neste sentido, é possível observar que a relação com o outro possibilita à criança com TEA a apropriação da linguagem e conseqüentemente, amplia essa comunicação.

As crianças com TEA também incorporam instrumentos culturais em um processo ativo e suas dificuldades sociais – descritas nas classificações médicas – não diminuem a importância das relações sociais para seu desenvolvimento. Tanto os gestos, apresentados no caso de Rafael (Santos, 2012), bem como a

³ Apresentação da edição cubana realizada pela Direção de Educação Especial, do livro Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia, traduzido pelo Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) citada por Bonotto (2016) podem ser utilizados por pessoas com TEA que não apresentam dificuldade na fala oral.

Embora a pesquisa realizada por Bonotto (2016), trate sobre a mediação com CAA para o processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, a autora apresenta contribuições significativas na realização de um trabalho conjunto com os pais das crianças com TEA, sendo que o apoio aos familiares foi fundamental para o engajamento destes nas atividades.

Segundo Bezerra (2001), Vigotski faz uma análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem da criança pré-escolar e da escolar, sendo fundamento de sua comparação dois esquemas conceituais: o que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes de seu ingresso na escola, ao qual denomina conceitos espontâneos e outro, que Vigotski denomina conceitos científicos, que se junta ao esquema conceitual conceitos espontâneos, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem.

Ao longo dos anos o conhecimento a respeito do TEA foi aprofundado e as informações propagadas - possibilitando o acesso e oferecendo contribuição para a inclusão da pessoa com TEA na sociedade. Após a Lei nº 12.764/12 (Brasil, 2012), a inclusão das crianças com TEA no ensino comum passou a ser um direito, incluindo também o direito ao acompanhante especializado. Nesse sentido, compreende-se que a mediação pedagógica não é realizada somente pela professora regente da sala de aula comum, uma vez que professoras de AEE também possuem um importante papel mediador para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA.

Stepanha (2017), em seu estudo sobre a apropriação docente do conceito de autismo e do desenvolvimento das FPS, identificou a partir dos dados coletados em pesquisa de campo, que os professores não precisam depender de um laudo médico para iniciar o trabalho pedagógico, pois os laudos recebidos sobre os alunos com TEA pela escola, apresentam a indicação da Classificação Internacional de Doenças (CID) e o encaminhamento para atendimento individualizado. Entretanto, a autora destaca que o professor tem a responsabilidade de conhecer o aluno e sua deficiência para que os encaminhamentos pedagógicos correspondam às necessidades apresentadas por esses alunos. Conhecer a criança com TEA, suas dificuldades e potencialidades é essencial para que o professor consiga desempenhar seu papel mediador.

A partir das necessidades individuais de cada criança com TEA, também é necessário repensar o currículo, de modo a realizar um planejamento objetivo, particular e específico voltado para as reais demandas dos estudantes (Delabona, 2016). Ao se referir ao currículo, Stepanha (2017) reafirma a importância de este ser adaptado de acordo com as necessidades do aluno com deficiência e não vice-versa: “As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às capacidades e aos interesses distintos dos alunos” (Stepanha, 2017, p. 149). A avaliação da criança com TEA também precisa de um olhar diferenciado, o qual, de acordo com Delabona (2016) deve ser um olhar que não esteja restrito aos trabalhos e provas escritos. Ainda segundo esse autor, como estratégias avaliativas o professor pode considerar atividades extras em sala de aula, reescrita da prova e análise dos avanços obtidos nas atividades orais.

Vigotskii (2010) explica que se faz necessário definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança para que se consiga encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico, sendo que o primeiro é denominado nível de desenvolvimento efetivo da criança, ou seja, é o nível de desenvolvimento de suas funções psicointelectuais, cujo resultado foi possível a partir de um específico processo de desenvolvimento que foi realizado.

Para o autor (Vigotskii, 2010, p. 111) “Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo. Mas um simples controle demonstra que este nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança”. Explica que a diferença entre o nível das tarefas que podem ser realizadas com o auxílio dos adultos e o nível daquelas que podem ser desenvolvidas com uma atividade independente, define a área de desenvolvimento potencial da criança, sendo que “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (Vigotskii, 2010, p. 112).

Nesse sentido, Vigotskii (2010) assegura que aquilo que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só e que, assim, a área de desenvolvimento potencial, nos permite determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar, não apenas o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. Ou seja, ao se trabalhar com os alunos com TEA a partir da perspectiva da THC é necessário, inicialmente, conhecer seu nível de desenvolvimento efetivo - também conhecido

por nível de desenvolvimento real - mas é essencial se ter um olhar prospectivo sobre seu desenvolvimento, olhar na direção à qual esse aluno pode chegar, ou seja, para seu nível de desenvolvimento potencial.

A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Somente por meio de mediação qualificada - intencional e planejada - é que o nível de desenvolvimento potencial poderá avançar para nível de desenvolvimento real pois, conforme afirmado por Vigotskii (2010, p. 113) “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Assim, Chaiklin (2011), ao explicar sobre ZDP, considera importante identificar o conhecimento prévio da criança, refletindo sobre a necessidade de avaliar seu desenvolvimento. No ambiente escolar, periodicamente há o avanço dos conteúdos verificado a partir do resultado das avaliações realizadas com os alunos – o que não significa necessariamente que houve a apropriação do conhecimento daquele conteúdo – lembrando que não é possível reduzir a avaliação do nível de desenvolvimento real somente a uma avaliação escolar.

Como estratégia para conduzir a prática docente, bem como, para compreender as habilidades, potencialidades e dificuldades dos alunos com TEA, Ferreira (2016) utilizou instrumentos como registros no diário de bordo e atividades, bem como os significados, a participação e os relacionamentos construídos de forma gradativa no decorrer do ano letivo. Não são somente os professores regentes da classe comum que assumem papel mediador para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, também os professores especializados em Educação Especial exercem esse papel. Ferreira (2016), ao realizar a mediação docente individual

com alunos dos anos finais do ensino fundamental como Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE), compreendia que o ensino requer a interação contínua entre o objeto de conhecimento, o professor e os alunos.

Segundo Anjos e Zocole (2019), é por meio da direção dos adultos que a criança aprende a se relacionar com os objetos, fenômenos e com as outras pessoas que a rodeia, entretanto, não basta que esses fenômenos ou objetos lhe sejam acessíveis; é necessário que a criança vá aprendendo, no processo de interação social e por meio de mediação, a utilizar e a compreender a função social desses instrumentos. Quando imita o professor e/ou quando é ensinada por ele, a criança com TEA avança em seu desenvolvimento, uma vez que, atribuindo significados para as objetos e fenômenos vivenciados na escola, poderá aplicá-los em casa. Como é o caso dos instrumentos de escrita; ao aprender a fazer desenhos na escola utilizando lápis, em casa, ao ver instrumentos de escrita como lápis ou semelhantes, como a caneta, também será capaz de fazer desenhos.

Ao fazer uso de um instrumento de escrita, a criança poderá inventar ou representar um signo e de acordo com Vigostkii (2010, p.171) “As linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação”. Ressalta-se, então, que assim como a mediação do professor é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita como conteúdos que são base para novas aprendizagens, essa mediação é determinante para a aprendizagem e desenvolvimento de outros conteúdos e disciplinas.

Ribas (2021) na pesquisa de campo sobre o processo criador da criança com TEA identificou que as professoras assumem um papel de organizadoras da sala de aula, podendo tornar, ou não, essa sala de aula como um espaço propício para uma brincadeira intencional, na qual a professora pode contribuir mediando os momentos brincantes. Ao falar sobre mediação qualificada, intencional e planejada, compreende-se que a avaliação para identificar a ZDP do aluno, o estudo e seleção das estratégias, instrumentos e ações mediadoras, bem como a realização da mediação propriamente dita, requerem tempo para que o professor possa de fato contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA de forma significativa, o que nem sempre é possível devido as condições estabelecidas pelas escolas para os professores.

Mesmo a criança com TEA tendo direito garantido pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) a um acompanhante especializado quando incluída na sala de aula comum, nem sempre esse direito é efetivado na prática. Esse acompanhante especializado que também atuará como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, obrigatoriamente deveria ter, não apenas a formação de professor, mas de professor especializado na modalidade Educação Especial, tanto para compreender como ocorre esse processo, como para atuar mediando a relação do aluno com TEA na apropriação dos conteúdos escolares e nas interações com os colegas e demais professores. Segundo Leontiev (2010a), as relações das crianças com suas professoras da escola maternal são incomparáveis, de modo que fica evidente “[...] quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade” (Leontiev, 2010a, p. 60),

O professor tem um importante papel na mediação do aluno na apropriação do conhecimento científico e na interação com seus pares, porém, a mediação no ambiente escolar não se limita apenas à relação entre professor-aluno, uma vez que a mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA também pode ser realizada por seus colegas de classe sem deficiência.

De acordo com Vecchia (2017), em decorrência dos prejuízos das relações sociais e da linguagem apresentadas pelas crianças com TEA, inseri-las na cultura não é uma tarefa simples. Por meio de análise do discurso realizada em sua pesquisa com professoras sobre as práticas pedagógicas no ensino de crianças com TEA, Vecchia (2017, p. 66) identificou que “[...] as professoras demonstravam uma preocupação no seu trabalho e que, antes de inserir qualquer conteúdo para as crianças com autismo, foi necessário socializá-las com a escola, os colegas, os funcionários e a sala de aula”. Ao se socializar com os colegas a partir da mediação da professora, é possível que as crianças sem deficiência se tornem mediadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA, podendo ser mediadoras tanto na socialização com outras crianças, quanto na apropriação do próprio conteúdo escolar.

Em pesquisa realizada em uma escola pública de educação infantil, Silva e Silva (2017) observaram que, ao contrário do que é apresentado pela literatura médica e histórica do TEA, as crianças observadas conseguiam participar dos jogos de papéis e não tinham dificuldades para participar dos grupos e brincadeiras propostas pelas outras crianças. Ao participar da brincadeira imaginativa, a criança com TEA demonstra a apropriação dos significados sobre

o mundo que a cerca, porém, esse processo só será possível se houver a mediação, ou seja, para a criança com TEA representar papéis ou fazer uso de objetos de forma imaginária – como fingir colocar chá em uma xícara de brinquedo e depois beber – é necessário que isso seja ensinado a ela. Leontiev (2010b, p. 126) sobre a situação imaginária afirma que “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”.

Nesse sentido, ressalta-se, mais uma vez, a importância de olhar para a criança com TEA para além da deficiência. Ao se estabelecer que crianças com TEA gostam de ficar girando objetos circulares como a roda do carrinho e aceitar que essa ação é a única forma de expressão dessas crianças, estamos reduzindo-as aos critérios diagnósticos – interesse restrito e comportamentos repetitivos, o que demonstra uma concepção médico-biologizante de pessoa com deficiência. O que os sujeitos mediadores do processo formativo dessa criança podem fazer para minimizar/eliminar esse estereótipo já tão arraigado? Não é porque a criança com TEA gira, de maneira interrupta, a roda dos carrinhos, que ela não será capaz de usar o carrinho para trafegar numa pista/rua; porém, atribuir esse novo significado ao carrinho só será possível pela mediação, que poderá ser realizada tanto pelos adultos, quanto pelas outras crianças que com ela interagem.

Sobre a brincadeira da criança, Leontiev (2010b, p. 120) afirma que “[...] não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”. Ao permitir às crianças sem deficiência o entendimento sobre a criança com TEA, contemplando sobre

suas habilidades, interesses, suas características e os pontos em comum com essa criança, é possível promover interações sociais entre elas (Agrisino-Ramos, 2019).

Ao fazer parte de uma sala de aula comum, a criança com TEA poderá vivenciar experiências às quais ela terá acesso somente no contato com seus colegas sem deficiência; experiências essas que podem ocorrer tanto por meio da mediação, quando a criança sem deficiência direciona a ação de emprestar brinquedos, quanto por meio da imitação como, por exemplo, ao ver as demais crianças trocando os brinquedos entre si. As dificuldades vivenciadas pelas crianças com TEA no que diz respeito às interações sociais, não podem ser justificativas para afastar essas crianças daquelas que não apresentam deficiência.

Martins e Goes (2013) em pesquisa de campo sobre a maneira de brincar de crianças com TEA, realizaram sessões de atendimento de três crianças com essa deficiência. Uma das pesquisadoras descreveu suas ações enquanto mediadora, permitindo constatar que suas contribuições podem auxiliar mães, pais, outros familiares e professores na mediação nos momentos de brincadeira. Durante os encontros, a pesquisadora observou que as crianças apresentavam comportamentos como olhar rápido e sorrisos, demonstrando iniciativa para estabelecer comunicação, o que precisa ser observado pelo adulto, o qual precisará acolher a criança e dar continuidade na interação iniciada estabelecendo, de fato, a comunicação.

Nesse sentido, é necessário proporcionar vivências para que as crianças com TEA tenham contato com diferentes objetos do cotidiano e atribuam significado para eles, o que será possível por meio da mediação, conforme apresentado na pesquisa realizada

por Martins e Goes (2013) ao demonstrar que um adulto – neste caso a pesquisadora - ao atuar como mediadora em atividade de brincar, pode utilizar estratégias como: apresentar novos modos de utilizar os objetos/brinquedos; questionar os passos para realizar uma ação, por exemplo, “como dar banho na boneca?”; apresentar o modo de realizar as ações tanto oralmente, quanto demonstrando como usar os brinquedos e objetos.

Silva e Silva (2017), ao utilizarem a construção de cenários como recursos imagéticos em um momento de brincadeira realizado durante uma pesquisa com criança com TEA em uma escola de Educação Infantil, demonstraram um instrumento mediador com grande potencial para desenvolver a imaginação das crianças com TEA. As autoras construíram um barco pirata utilizando papelão e disponibilizaram acessórios para as crianças como, chapéu pirata, tapa-olho, luneta, bandana, machado e bandeira pirata. Segundo as autoras, com a pesquisa foi possível observar a importância da mediação qualificada para que as crianças com TEA entrem no jogo de papéis, lembrando que a cenografia e a produção visual também se configuram como instrumentos mediadores importantes.

Outro instrumento mediador presente na literatura do Estado do Conhecimento é a música. Monteiro (2020) apresenta a música na educação, como um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento afetivo, psicológico e motor. Considerando os prejuízos sociais da criança com TEA, a autora afirma que essas crianças na maioria das vezes não apresentam interesse subjetivo na interação com o outro; assim, a música poderia oportunizar essa aproximação por meio do canto e escuta de canções, brincadeiras, músicas em grupo, cantigas de rodas, dentre outras possibilidades. Segundo Vecchia (2017) a mediação para crianças com TEA não

acontece somente pela fala propriamente dita, uma vez que também é possível utilizar instrumentos como quadro, atividades lúdicas, computador, pois as duas formas de mediação – pela fala ou por instrumentos “[...] permitirão que esta criança possa ter contato com a cultura e, assim, ter contato com os signos e instrumentos que esta cultura oferece” (Vecchia, 2017, p. 43).

A prancha de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é um instrumento material que remete a compreensões altamente simbólicas, já que nela tudo é “representação” de outros objetos/coisas/elementos. Bisol e Valentini (2021) discorrem sobre o caso (fictício) de Lucas, que ao se comunicar por meios da prancha de CAA com seus colegas, demonstrou reciprocidade na mediação: a) dos colegas quando se mostraram atentos ao que Lucas “apontava” na prancha; b) do próprio Lucas quando se comunicava com os colegas “porque sabia que eles também estavam se comunicando com ele”; c) da professora que acompanhava tudo, para intervir, quando necessário. Tal situação, destaca a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento da criança com TEA, possibilitando que a mediação seja realizada por diversas pessoas, como professor, alunos sem deficiência e aluno com TEA, o que reafirma a necessidade de incluir as crianças com deficiência nas escolas comuns.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo do estado do conhecimento e de outras produções acadêmico-científicas utilizadas para a elaboração deste trabalho, como artigos, dissertações, teses e livros, compreende-se

que a mediação pode ser realizada por pais, familiares, professores, crianças sem deficiência, agentes escolares, e instrumentos materiais como a CAA e muitos outros. Foi possível constatar, também, que a THC fornece subsídios teóricos para que se possa promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA de forma a contribuir para sua autonomia e maior compreensão de seu entorno social.

Com o objetivo geral de identificar, analisar e compreender, a partir do conceito de mediação fundamentado na THC, como podem ocorrer formas de mediação mais qualificadas entre pais e crianças com TEA; entre professores e crianças com TEA; e entre alunos sem deficiência e a criança com TEA da escola comum, inicialmente foram elencadas três categorias para a análise dos dados: Papel mediador dos pais das crianças com TEA; Papel mediador dos professores das crianças com TEA nas escolas comuns; e Papel mediador das crianças sem deficiência da escola comum. Foi possível constatar, ainda, a necessidade de inserir mais uma categoria para análise: “Outros elementos mediadores no ambiente escolar”, achados estes que não estavam previstos nos objetivos deste estudo, mas que podem ser considerados fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA.

Destacamos aqui, que ao analisar de forma dialética a educação escolar como meio para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, não podemos deixar de considerar que o centro deste processo é a criança e, neste sentido, é fundamental olhar para o meio social no qual a criança está inserida – casa, família, comunidade. De acordo com Vigotski (2019) “A pouca produtividade escolar é o resultado da capacidade reduzida para o trabalho

intelectual prolongado. A educação dada no lar (o castigo corporal, a injúria e as desavenças dos pais) não favorece, mas dificulta o desenvolvimento dessa capacidade” (p. 377). Ou seja, o meio no qual a criança está inserida deve favorecer o desenvolvimento de suas habilidades, criatividade, imaginação, raciocínio, abstração etc. para que ela tenha o máximo desenvolvimento intelectual.

Embora tenha se constatado a importância do papel mediador dos pais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, constatou-se, também, que ainda são escassas as publicações acadêmico-científicas que tratam propriamente sobre como essa mediação deve ser realizada. Um aspecto importante a ser considerado é que a participação da família na definição de objetivos e elaboração de recursos a serem utilizados como instrumentos mediadores contribuem para o maior engajamento dos pais nas atividades propostas. Nesse sentido considera-se que o professor pode promover espaços para que sejam realizadas ações mediadoras da família com a criança com TEA, bem como se destaca um campo a ser explorado em pesquisas futuras.

Nesse sentido, compreendemos que não podemos restringir a formação de professores somente ao conhecimento sobre técnicas para atuar no processo de escolarização da criança com TEA, mas sim, é necessária a promoção de discussões e reflexões sobre a importância de considerar o contexto histórico, social e cultural no qual a criança com TEA está inserida. Dessa forma, consideramos a possibilidade de instrumentalizar o professor para que este possa também orientar pais, terapeutas e cuidadores e não apenas ser um receptor de informações e aplicador de procedimentos.

Além do processo de mediação entre a criança com TEA e o conteúdo científico, o professor também atua na mediação dessa criança com seus colegas sem deficiência, pois, a partir do momento em que um aluno com TEA passa a fazer parte de um grupo social juntamente com as crianças sem deficiência, essas crianças podem se tornar mediadores.

Ao estar incluída na escola comum, a criança com TEA tem a possibilidade de vivenciar diversas situações que dificilmente ocorreriam em outros ambientes, pois a interação dessa criança com seus pares sem deficiência, não se restringe à sala de aula. Por meio dos dados das publicações apresentadas no estado do conhecimento, identificou-se que a mediação das crianças sem deficiência para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA também pode ocorrer em espaços como, a área externa da escola durante o intervalo das aulas na biblioteca, e em oficinas realizadas em contraturno o que demonstra que as mediações podem ocorrer em outros ambientes além da sala de aula.

Ressalta-se que atividades em contraturno para os alunos com deficiência podem ser realizadas em diferentes situações:

- nas salas de recursos multifuncionais em que a mediação na aprendizagem ocorre durante o atendimento educacional especializado (AEE) realizado por um professor especializado em Educação Especial, período no qual a criança com deficiência interage com outras crianças com deficiência;
- nas atividades realizadas com todas as crianças juntas, quando a escola funciona em tempo integral⁴.

⁴ Segundo o sítio do governo federal “O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de

Além do processo de mediação entre a criança com TEA e o conteúdo científico, o professor também atua na mediação dessa criança com seus colegas sem deficiência. E a partir do momento em que o aluno com TEA passa a fazer parte do grupo social juntamente com as crianças sem deficiência, essas crianças podem se tornar mediadores, por exemplo, quando há auxílio para a realizar uma atividade escolar e na interação do aluno com TEA com outra criança sem deficiência, por exemplo, quando um colega sinaliza para esse aluno emprestar o brinquedo.

A presença de diferentes categorias identificadas em um mesmo trabalho científico mostra, não só o caráter dialético do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA, como o fato de que esse processo pode ser potencializado se essas crianças fizerem parte das classes comuns da escola regular, uma vez que esse ambiente possibilitará a elas o acesso a diferentes oportunidades de mediação, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de seu psiquismo.

Dessa forma, os resultados demonstram que a mediação pode ser realizada pelos pais, professores, crianças sem deficiência e, também, por outras pessoas do ambiente escolar, como por exemplo, bibliotecários, coordenadores pedagógicos, estagiários e pesquisadores. Ademais, o ambiente escolar possibilita o acesso da criança com TEA a diferentes instrumentos mediadores materiais e simbólicos. Então, ao analisar e compreender a importância do conceito de mediação fundamentado na THC, destaca-se a necessidade de uma formação de professores que vise ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as crianças com

Educação (PNE) 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro” (Brasil, 2023).

TEA, no qual essas crianças possam realmente se apropriar ao máximo do conhecimento científico ensinado, aprendendo e se desenvolvendo num verdadeiro processo de humanização.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, C. S. K. M. G. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ANJOS, R. E.; ZOCOLE, J. C. O conceito de imitação em vigotski e a educação escolar infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 2, p.71-80, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em: 27 out. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. 4th ed., text revision. Washington: APA; 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. Manual diagnóstico de Transtornos Mentais. 5 ed. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO CUBANA. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Completas –Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

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

BEZERRA, P. Prólogo do Tradutor. In: VIGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3020–3033, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16065>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BONOTTO, R. C. S. Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. 181 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.764/2012, 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral#:~:text=O%20Programa%20Escola%20em%20Tempo,na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral>. Acesso em: 17 fev. 2024.

CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. Currículo para Rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume II: Anos Iniciais. Cascavel, PR: SEMED, 2021.