

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

NATHÁLIA LOPES MACHADO

**MEDIAÇÃO ESCOLAR COM ALUNOS AUTISTAS: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DA PSICANÁLISE**

Belo Horizonte/MG
2022

Nathália Lopes Machado

**MEDIAÇÃO ESCOLAR COM ALUNOS AUTISTAS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR
DA PSICANÁLISE**

Dissertação apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Belo Horizonte/MG
2022

M149m Machado, Nathália Lopes, 1994-
T Mediação escolar com alunos autistas [manuscrito] : contribuições a partir da psicanálise / Nathália Lopes Machado. - Belo Horizonte, 2022. 150 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.
Bibliografia: f. 138-148.
Apêndices: f. 149-150.

1. Educação -- Teses. 2. Psicanálise e educação -- Teses.
3. Crianças autistas -- Educação -- Teses. 4. Autismo -- Teses.
5. Inclusão em educação -- Teses. 6. Orientação educacional -- Teses.
7. Educação inclusiva -- Teses. 8. Educação especial -- Teses.
I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

MEDIAÇÃO ESCOLAR COM ALUNOS AUTISTAS: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICANÁLISE

NATHALIA LOPES MACHADO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carla Karnoppi Vasques - Orientador
UFRGS
Prof(a). Sirleine Brandão de Souza
UFMG
Prof(a). Mônica Maria Farid Rahme
UFMG

Belo Horizonte, 03 de março de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 03/03/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1286415** e o código CRC **96E33F8D**.

AGRADECIMENTOS

Fazer uma pesquisa no contexto da pandemia da COVID-19 tornou o processo ainda mais solitário, mas poder construir, manter e sustentar laços, mesmo que a distância, trouxe leveza à jornada. Desse modo, chegou o momento de agradecer aos que cruzaram meu caminho, ao longo desses dois anos, seja de maneira breve ou duradoura.

À Profa. Dra. Mônica Rahme, minha Orientadora, que desde o primeiro momento me acolheu e dispensou cuidado e investimento na orientação e nas leituras. Conjuguar seriedade e leveza na condução da docência é inspirador e admirável. Agradeço, também, as oportunidades que fizeram diferença no meu percurso.

Às professoras, Dra. Carla Karnoppi Vasques e Dra. Sirleine Brandão de Souza, que gentilmente aceitaram participar da Banca de defesa da Dissertação, me agraciando com a leitura atenta e comentários para a discussão da pesquisa. Além das professoras, Dra. Carla Jatobá Ferreira e Dra. Michele Aparecida de Sá, que concordaram, de forma atenciosa, em ser membros suplentes.

Às professoras que participaram do início da minha caminhada no Mestrado: Dra. Paula Pimenta, por ter sido parecerista do Projeto de Pesquisa e pelas pontuações tão pertinentes; Dra. Ana Lydia Santiago, pelas significativas contribuições que afirmaram a necessidade de (re)orientar a direção da pesquisa; e Dra. Angela Vorcaro, pela interlocução.

Aos participantes da pesquisa, que aceitaram contribuir com o estudo, narrando suas experiências, apesar de estarem atravessando um momento extenuante de acúmulo de tarefas e de exigências cada vez maiores aos profissionais da Educação.

Aos colegas de orientação coletiva, com os quais pude fazer trocas primorosas, sobretudo ao Romerito Nascimento, meu colega de turma do Mestrado e companheiro de estágio docente.

Aos colegas do Grupo de Estudos *Corpos Mistos* e do Projeto de Extensão *Arte e Diferença*, pelos agradáveis momentos compartilhados e que foram de muito aprendizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, e à CAPES, pelo financiamento, que me permitiu dedicar exclusivamente ao Mestrado.

À minha mãe, Michelle, por ter sustentado desde tão jovem essa função que exigiu renúncias. Agradeço por me possibilitar realizar meus sonhos em quaisquer circunstâncias, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs, Maria Luiza e Thaíza, pela parceria e cumplicidade. Malu com sua sensibilidade e alma artística, e Tha com sua sabedoria e maturidade, me apresentam outras formas de enxergar e agir diante das circunstâncias.

À minha família de Floripa, em especial aos meus avós, Maura e Paulo, e à minha tia Marcelle, que independentemente da distância se fazem sempre presentes.

À Laís, minha amiga e pessoa que deu o pontapé inicial à minha ida a campo.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a mediação escolar realizada com alunos autistas no processo de inclusão escolar, tendo a teoria psicanalítica de orientação lacaniana como aporte teórico. Ao serem convocadas a acolher, em suas salas de aula comuns, crianças e adolescentes que construíam seu percurso escolar em classes especiais ou em instituições especializadas anteriormente, as escolas demandaram a presença de um profissional de apoio, que será nomeado, neste trabalho, como mediador(a) escolar. Sua função é ser um agente de inclusão, auxiliando nas atividades que permeiam o processo educativo, desde que seja necessária alguma intervenção. O mediador pode atuar com diversos perfis de alunos, contudo, o foco desta investigação encontra-se nos alunos autistas, considerando que se trata de sujeitos com certas particularidades subjetivas, como indica a Psicanálise. As seguintes perguntas referenciam a pesquisa: Em que consiste o trabalho do mediador escolar junto aos alunos autistas? Há particularidades na sua atuação com estes estudantes? Quais as intervenções o(a) mediador(a) realiza para lidar com questões referentes à escolarização dos sujeitos autistas? Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas, de forma remota em decorrência da COVID-19, com sete mediadores escolares que atuaram em instituições privada e pública, a fim de obter relatos a respeito da prática com os estudantes autistas mediados. Pelas experiências narradas, pôde-se identificar a importância do ato de observar, a fim de que o(a) mediador(a) possa conhecer e compreender o aluno, por meio de uma leitura das suas manifestações subjetivas, dos interesses, da forma pela qual aprende e se relaciona com o outro, para que seja possível elaborar estratégias de intervenção e realizar o trabalho da mediação escolar. As experiências nos permitiram identificar que o(a) mediador(a) pode possuir estatuto de amparo, na medida em que apoia o estudante em determinadas tarefas, ações e atividades compartilhadas com o outro e, ao mesmo tempo, ter estatuto de anteparo, uma vez que pode proteger o sujeito de determinadas situações sentidas como invasivas. Para isso, o(a) mediador(a) precisa estar advertido(a) da importância do movimento de balança que deve compor a sua função, não permitindo uma presença em demasia, que pode provocar um efeito contrário à inclusão escolar, e promover a ausência necessária em determinados momentos.

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Mediação escolar. Alunos autistas. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research aimed at investigating mediation in schools, which took place within the process of school inclusion of autistic students, having lacanian psychoanalysis as theoretical support. By being called out to welcome in regular classrooms children and adolescents that had previously built their educational life in special classes or in specialized institutions before, the schools demanded the presence of a supporting professional, who will be named in this work as school mediator. Their role is to act as an inclusion agent, providing support in activities that involve the educational process, provided that some sort of intervention is needed. The school mediator is able to act with several student's profiles, however, this investigation focuses on autistic students, taking into account that they are individuals with certain subjective specificities, as it is indicated by Psychoanalysis. The following questions guide the research: What is the school mediator's main task regarding autistic students? Are there any particularities in their practice with those students? Which interventions does the school mediator carry out in order to deal with issues related to the schooling of autistic individuals? As regards data collection, interviews were conducted, remotely as a result of COVID-19, with seven school mediators that have worked in private and public institutions, with the aim of obtaining reports regarding the practice with assisted autistic students. Through the experiences reported, it was possible to identify the relevance of observing, so that the school mediator may get to know and understand the student, by means of a comprehension of their subjective manifestations, interests, the way they learn and relate with others, so that it becomes possible to elaborate strategies of intervention and accomplish school mediation. The experiences allowed us to identify that the school mediator can act as support, while they aid the student in particular tasks, actions and shared activities with others and, at the same time, be leveled as support, since they can protect the individual from certain situations which are felt as invasive. Hence, the school mediator must be aware of the importance of the swing movement that must be part of their practice, not allowing too much presence, which can provoke the opposite effect to school inclusion, and promoting the necessary space at given moments.

Keywords: Education. Psychoanalysis. School mediation. Autistic students. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acadêmicas selecionadas para a revisão de literatura.....	69
Quadro 2: Apresentação dos(as) participantes da pesquisa.....	85
Quadro 3: Outras especificações dos(as) participantes da pesquisa.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AT	Acompanhante Terapêutico
AVD	Atividades de vida diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DGD	Distúrbios Globais do Desenvolvimento
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UCB	Universidade Católica de Brasília
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AUTISMO, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	17
1.1 Origem da categorização diagnóstica	18
1.2 O autismo segundo os manuais diagnósticos	23
1.3 O autismo para a Psicanálise.....	26
1.4 A escolarização de crianças autistas: das instituições especializadas à perspectiva inclusiva	34
1.5 Uma leitura da Psicanálise sobre a inclusão escolar de alunos autistas.....	40
2 MEDIAÇÃO ESCOLAR: HISTÓRIA, SIGNIFICADOS E MARCOS LEGAIS	46
2.1 O início da atuação de mediadores(as)	47
2.2 Circunscrevendo a prática da mediação	54
2.3 A mediação escolar na legislação brasileira	62
2.4 Da formação acadêmica ao perfil profissional do mediador	64
2.5 Revisão de literatura sobre mediação escolar.....	68
2.5.1 A mediação escolar no processo de inclusão.....	70
2.5.2 A mediação escolar no processo de inclusão de alunos autistas.....	72
2.5.3 Mediação escolar com alunos autistas a partir da Psicanálise.....	74
3. MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES DE MEDIADORAS(ES) JUNTO AOS ESTUDANTES AUTISTAS	80
3.1 O percurso metodológico da pesquisa	80
3.2 Narrativas dos(as) mediadores(as) acerca da experiência.....	86
3.2.1 Significados e caracterização da mediação	86
3.2.2 Atribuições do mediador	91
3.2.3 Relação com a professora: estabelecendo um trabalho de parceria.....	95
3.2.4 Significados da inclusão escolar	98
3.2.5 O autismo para os(as) mediadores(as): a perspectiva diagnóstica versus a perspectiva do sujeito	101
3.2.6 O possível enlace estabelecido com alunos autistas	104
3.2.7 Efeitos da ação do(a) mediador(a) no processo escolar do aluno.....	109
3.2.8 A construção do trabalho de mediação.....	113

3.3 A perspectiva psicanalítica da mediação escolar: o funcionamento autístico como indicativo do trabalho	118
3.4 Considerações sobre a mediação escolar à luz da Psicanálise no contexto das produções científicas.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE.....	149

INTRODUÇÃO

A escolarização de crianças autistas em escolas comuns veio se expandindo progressivamente, convocando as instituições de ensino a encontrarem modos de acolher, inserir, possibilitar a permanência e a construção do conhecimento desses alunos. Pode-se relacionar, conforme Santos e Elias (2018), o aumento do número de matrículas dos alunos autistas com os efeitos decorrentes da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo os dados coletados pelos autores (2018), em comparação com as matrículas dos alunos com deficiência, as matrículas de alunos autistas tiveram uma elevação entre os anos de 2009 e 2016, sobretudo referentes às seguintes etapas de ensino da Educação Básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Kupfer (2015), de um lado, a expansão da presença de crianças autistas nas escolas deve-se ao fato de a entrada na escola regular estar mais acessível, tendo em vista a implementação da educação inclusiva, com a criação de documentos legais que respaldam a inclusão e, por outro lado, à ampliação do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Podemos considerar que a expansão diagnóstica está relacionada a dois fatores importantes, sendo que o primeiro deles diz respeito às modificações de critérios diagnósticos que passaram a incluir quadros que, até então, não eram considerados como autismo. E o segundo fator refere-se à possibilidade de identificar e diagnosticar com maior precisão quadros autísticos cujo destino, outrora, era uma subnotificação. Devido a esses fatores, a notificação de alunos autistas nas classes comuns, conseqüentemente, aumentou.

Com a inserção dos alunos nas classes regulares, surgiu, principalmente no início do século XXI, a presença de um profissional, cuja função é contribuir para que a inclusão se efetive, acompanhando o aluno nos espaços escolares e auxiliando os professores regentes no processo de escolarização (MOUSINHO *et al.*, 2010): o mediador escolar. Trata-se de uma figura que dispõe de distintas nomenclaturas nos documentos legais nacionais que a referenciam, sendo mais conhecido o termo “profissional de apoio”, adotado na Norma Técnica nº19/2010 - documento orientador para os profissionais de apoio dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino (BRASIL, 2010) - e reiterado na Lei nº13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). No que se refere aos alunos autistas especificamente, a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), assim como o Decreto nº 8.368/2014,

que regulamenta a referida Lei, assegura o direito à presença do acompanhante especializado no contexto escolar em casos de “necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014, s/p). Em âmbito estadual e municipal, outros termos e nomenclaturas são empregados para se referir a este profissional, como veremos no segundo Capítulo desta Dissertação.

Deste modo, nota-se a garantia legal do profissional cujo papel é auxiliar as questões pedagógicas e demais aspectos que permeiam o universo escolar. Ainda que na principal legislação atual que rege a educação inclusiva brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão, conste o termo “profissional de apoio”, elege-se, neste trabalho, a expressão *mediador escolar* como forma de nomear o profissional que oferta suporte às práticas escolares inclusivas. A escolha decorre do fato de a etimologia da palavra *mediação* referir ao latim *mediare*, que significa estar no meio e ficar entre dois pontos (RAHME, 2018), o que alude ao lugar ocupado pelo(a) mediador(a)¹ na escola considerando que, para desenvolver sua função, ele(ela) necessita situar-se entre o professor regente e o aluno.

Assim, nesta pesquisa, enfatizaremos a atuação do(a) mediador(a) escolar com a criança autista no processo de inclusão, e nos nortearemos pelas seguintes questões: Há particularidades na mediação realizada com o estudante autista na escola? Em que consiste o trabalho realizado pelo(a) mediador(a) junto aos alunos autistas? Quais as intervenções do(a) mediador(a) para tratar questões referentes à escolarização dos sujeitos autistas?

Esta pesquisa propõe investigar, portanto, a mediação escolar realizada junto ao sujeito autista, tendo como aporte teórico a Psicanálise em interface com o campo da Educação. Do mesmo modo, a Psicanálise é referência para a delimitação do conceito de autismo como abordado nessa Dissertação. Cabe destacar que o foco na mediação de alunos autistas - ainda que a mediação não se limite a tal perfil de aluno, sendo um recurso também para os alunos com deficiência e outras necessidades educativas -, deve-se ao fato de estarmos considerando as particularidades subjetivas próprias do funcionamento autístico, sobretudo referentes à especificidade no estabelecimento do laço social, aos impasses com a linguagem e à busca pela imutabilidade (MALEVAL, 2015; 2017).

A lógica singular do quadro autístico convoca a escola a lidar e a construir formas de intervenções visando à inclusão escolar e, deste modo, os(as) mediadores(as) se deparam com as especificidades e singularidades do aluno à medida que compartilham com ele momentos do

¹ Nesta Dissertação, sempre que possível e/ou necessário optamos por fazer a marcação de gênero, tendo em vista o grande número de mulheres que desempenham esta função: mediador(a).

cotidiano escolar. Muitas vezes, as manifestações subjetivas do estudante têm estatuto de estranheza para aqueles que o cercam, o que acarreta, nos educadores, um medo de educar o aluno, “seja por causa do seu fechamento, por suas ações estranhas, por seus gritos, por seus ataques inesperados [...]” (MRECH, 2015, p. 67). Sendo assim, a posição subjetiva do aluno se apresenta na escola, demandando aos educadores se ocuparem dela. Entretanto, não somente os professores regentes se deparam com as especificidades dos estudantes autistas, já que todos os profissionais da escola podem ter de lidar com estas questões, sobretudo o(a) mediador(a) escolar, por realizar uma atuação que exige um contato mais próximo, uma relação mais direta e, por vezes, mais contínua com o aluno, no cotidiano escolar. Portanto, os(as) mediadores(as) são profissionais que podem ter mais momentos na escola com o estudante, resultando em maior confrontação com as manifestações subjetivas da criança ou do jovem. Considerando tais apontamentos, esta pesquisa delimita-se, de modo específico, a investigar questões relativas ao trabalho do(a) mediador(a) escolar com os sujeitos autistas.

O tema da pesquisa se impôs como efeito da minha prática ao longo de três anos de trabalho na escola regular, quando atuei como mediadora escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Algumas questões se estabeleceram acerca da posição e função que eu ocupava junto à criança na sala de aula e nos demais espaços escolares. O lugar ocupado por mim como suporte nas atividades pedagógicas elaboradas pelas professoras era bem-definido, assim como o apoio nas atividades de higiene e alimentação. Contudo, algo se instituiu além do que circunscrevia as ações formais da mediação, e que correspondia à posição subjetiva que eu ocupava para aquela criança.

Em certo momento, junto às minhas supervisões e leituras, pude perceber que meu trabalho demandava algo mais que as exigências que uma inclusão confere. Existia algo lançado pela criança que ultrapassava os imperativos da inclusão, seja quando ela me utilizava para pegar algum objeto ou simplesmente me mantinha em total distanciamento, devido ao seu fechamento autístico. Essas circunstâncias me conduziram a refletir sobre as vicissitudes do caminho que favorecem a inclusão escolar desses sujeitos e a questionar a especificidade do acompanhamento para a criança autista, visto que havia algo particular referente à demanda do aluno em si, principalmente por estar presente uma dimensão subjetiva, como a busca pelo corpo do outro para executar alguma atividade e por necessitar de certos limites quanto à presença do outro.

Pude descobrir que a imposição de certos padrões comportamentais não era viável para a escolarização desses sujeitos, pois causava a irrupção de crises de choros, o que interferia

diretamente no processo escolar e na construção do conhecimento. Então, a partir dessa experiência, evidenciou-se, para mim, uma necessidade de indagar a particularidade da mediação escolar do aluno autista, buscando pesquisar o trabalho do(a) mediador(a) no processo de inclusão e, mais especificamente, o lugar que este(a) profissional ocupa em relação às crianças autistas.

O projeto de pesquisa, inicialmente, dispunha de duas questões principais norteadoras, assim apresentadas: Considerando a possibilidade de atuação direta do(a) mediador(a) junto às crianças, poderia esse sujeito ser convocado a operar como duplo pelo aluno autista? Tendo em vista que o fenômeno do duplo é um facilitador que pode apoiar o autista nas trocas, de que modo este recurso pode servir em favor da escolarização da criança? Pretendia-se investigar, então, se o duplo, formulado por Jean-Claude Maleval (2017), como um recurso subjetivo capaz de permitir uma proteção ao sujeito e, ao mesmo tempo, viabilizar uma abertura aos laços sociais, poderia ser exercido pelo(a) mediador(a). Desse modo, indagava-se se o(a) mediador(a) escolar seria eleito(a) como um duplo pela criança autista e se essa escolha produziria efeitos para a escolarização.

Para a coleta de dados, lançaríamos mão da observação no ambiente escolar e das entrevistas realizadas com mediadores(as). Contudo, ao longo do primeiro ano do Mestrado, quando foi realizada a revisão do Projeto de Pesquisa, percebemos a impossibilidade de observar o duplo em sua dimensão fenomenológica. Diante disso, delimitamos o problema de pesquisa ao trabalho do(a) mediador(a) escolar, buscando compreender o lugar assumido por esse sujeito, as suas funções, as intervenções realizadas e a relação estabelecida entre o(a) mediador(a) e o aluno autista.

Além da reconfiguração do problema de pesquisa devido a questões teóricas referentes ao recurso subjetivo do duplo, foi preciso readequar o modo de coleta de dados em virtude da pandemia da COVID-19, que exigiu medidas sanitárias restritivas, incluindo o distanciamento social, e resultou no fechamento das escolas.² Dessa forma, o contexto de pandemia dificultou a localização de possíveis participantes, o que nos levou a decidir por realizar entrevistas com mediadores(as) atuantes em instituições de ensino pública e privada, nos municípios de Belo Horizonte (Minas Gerais) e Juiz de Fora (Minas Gerais). A escolha de profissionais de ambas as redes de ensino não desconsidera o fato de reconhecermos a complexidade da assimetria referente à estrutura e à organização das escolas, o que reflete na oferta do ensino e no suporte

² Disponível em <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Escola/noticia/2020/03/escolas-suspendem-aulas-por-cao-do-coronavirus.html> - matéria publicada em 12 de março de 2020.

dado aos estudantes. Existem diferenças nos múltiplos cenários da Educação no Brasil que são reflexos das desigualdades sociais, porém, ainda que tenhamos colhido relatos dos(as) mediadores(as) sobre as experiências tanto no sistema privado quanto no sistema público, não foi possível aprofundar o debate a respeito da articulação entre a prática da mediação e a influência do sistema no qual estava inserida.

Esta Dissertação é composta por três Capítulos. No primeiro, discutiremos o entrelaçamento dos significantes autismo, educação e Psicanálise. Para tanto, analisaremos os dados sobre o contexto em que o quadro do autismo foi delineado na primeira metade do século XX, partindo do estudo da história da Psiquiatria feito por Bercherie [1983]/(2001), e focalizaremos a origem da delimitação do quadro autístico, que só foi possível com o pioneirismo do trabalho de Leo Kanner [1943]/(2012).

Com o quadro identificado por Kanner, essa categoria diagnóstica foi inserida nos manuais psiquiátricos, marcando uma perspectiva de leitura do autismo a partir do discurso médico, bem como um modo de nomeação do quadro. Este processo sofrerá algumas alterações ao longo do tempo até chegar no atual momento, quando o autismo é nomeado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), como será visto em item específico do Capítulo 1. Além disso, destacaremos neste Capítulo o sujeito autista a partir da teoria psicanalítica, situando-o nos estudos pós-freudianos e lacanianos, especialmente do psicanalista francês Jean-Claude Maleval (2015; 2017), a base de nossa visão sobre o autismo, nesta Dissertação. Ainda neste Capítulo, abordaremos elementos da escolarização das crianças autistas ao longo da história, retomando dados que englobam períodos nos quais as instituições especializadas eram o destino desses sujeitos, até a perspectiva mais recente da inclusão escolar, respaldada por legislações nacionais. Finalizaremos o Capítulo 1 discutindo a inclusão escolar a partir da Psicanálise e focalizando, sobretudo, os efeitos que estar na escola, compartilhando este espaço com os pares e tendo a oportunidade de aprender, podem provocar nos alunos autistas.

Em seguida, no Capítulo 2, trataremos a questão da mediação a partir da literatura consultada, buscando verificar como surgiu esta forma de atuação nas instituições de ensino e identificando o contexto educacional no qual a prática da mediação passa a ser convocada. Além disso, buscamos definir e conceituar a mediação, analisando as funções do(a) mediador(a) e a dinâmica do trabalho estabelecido com o professor regente. Abordaremos, também, documentos e legislações nacionais que respaldam o acompanhamento escolar, discutiremos a questão da formação profissional do mediador - que ainda não se encontra definida - e, por fim, apresentaremos a revisão de literatura realizada acerca do tema.

No terceiro Capítulo, será abordado o percurso metodológico, elucidando que se trata de uma pesquisa qualitativa, cujo aporte teórico é a Psicanálise, e que foram entrevistados(as) mediadores(as), num total de sete participantes, que serão apresentados(as) ao longo do texto. Os depoimentos colhidos nas entrevistas individuais, realizadas no formato *on-line* devido à pandemia, serão analisados de modo a permitir a proposição de eixos orientadores. Em seguida, buscaremos examinar a mediação escolar a partir da Psicanálise, articulando-a à especificidade do autismo tal como argumentado por esse campo teórico.

Extrairemos do Capítulo 3 o que marca diretamente a contribuição da Psicanálise para a mediação escolar, a fim de instituir operadores basilares de trabalho do(a) mediador(a), que podem contribuir para a inclusão escolar dos alunos autistas. Além disso, procuraremos situar os resultados da presente investigação com as pesquisas selecionadas que compuseram a nossa revisão de literatura, com o intuito de estabelecer um diálogo entre o nosso estudo e as produções já existentes.

Por último, nas Considerações Finais, retomaremos as questões surgidas ao longo do trabalho, tendo em vista os pontos norteadores desta pesquisa que se propõe investigar a mediação escolar de alunos autistas a partir da Psicanálise. Serão consideradas as possibilidades que contribuem para a atuação dos(as) mediadores(as) escolares no processo de inclusão dos estudantes autistas, assim como os limites presentes na abordagem da temática.

1 AUTISMO, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

O autismo tornou-se um quadro clínico a partir dos estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner e, desde então, foi tomado como objeto de estudo pelo campo médico e demais áreas, sendo a Psicanálise um dos campos do conhecimento que não recuaram frente a esse diagnóstico. A Medicina, como lhe é próprio, pauta-se em descrições e classificações para avaliar nosograficamente um determinado quadro. O autismo não se exime das classificações, que se modificaram ao longo do tempo e consta nas versões atualizadas dos grandes manuais orientadores da prática médica, como a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, conhecido como CID, organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, nomeado como DSM, produzido pela Associação Americana de Psiquiatria.

Além da definição do autismo a partir das concepções baseadas no conhecimento médico, tem-se a teoria psicanalítica que compreende o autismo por meio de uma perspectiva distinta, uma vez que orienta a sua práxis a partir de outros operadores. Neste sentido, é possível verificar a presença de uma centralidade no psiquismo do sujeito e a busca pela detecção do modo de relação estabelecido pelo sujeito com o mundo que o cerca, com a linguagem e com o corpo (PIMENTA, 2019). De modo que, tanto o diagnóstico quanto a forma de tratamento são vistos de maneiras diferentes do campo da Medicina, principalmente pelo fato de os médicos se pautarem em referenciais nosográficos que descrevem e classificam o autismo a partir dos sintomas do indivíduo.

A circunscrição do quadro autístico, na década de 1940 do século XX, causou impactos no atendimento dos sujeitos, porém, no contexto escolar brasileiro, a atenção aos alunos autistas passa a existir com a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, quando se utilizava do termo condutas típicas para fazer referência aos alunos que possuíam o diagnóstico de autismo, sendo este grupo reafirmado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e nomeado como Transtornos Globais do Desenvolvimento (BAPTISTA, 2019).

Sendo assim, o campo da Educação passava por transformações importantes que ressoaram na forma de as escolas acolherem os estudantes com deficiência e de lhes ofertarem o atendimento educacional especializado, previsto na Constituição Federal de 1988. Inicialmente, como veremos, o processo de escolarização ocorria de modo preponderante, em

instituições especializadas ou em classes especiais, e apenas em um momento posterior é que se priorizou a educação de todos os estudantes nas escolas e classes comuns.

Assim, o campo da Educação passou a considerar a escolarização dos alunos autistas, a forma como eles iriam frequentar a escola, como os conteúdos pedagógicos seriam trabalhados, as especificidades de suas formas de aprender e demais questões ligadas à vida escolar e ao processo de ensino e aprendizagem. A Psicanálise em interface com a Educação tomou a escolarização dos autistas como objeto de estudo e, a partir do trabalho de psicanalistas, pôde-se conceituar, sistematizar e compreender a educação escolar voltada para estes sujeitos (KUPFER, 2013; BASTOS, 2015; RAHME, 2018).

Tendo em vista estas considerações, buscaremos entrelaçar, neste Capítulo, os três eixos que norteiam a discussão proposta, a saber: o autismo, a educação e a Psicanálise. Para tanto, abordaremos inicialmente a origem da categorização diagnóstica do autismo, seguida da concepção do autismo pelos campos médico e psicanalítico. Na sequência, faremos um breve levantamento dos aspectos históricos da educação escolar das crianças e jovens autistas, para, por fim, compreender a inclusão escolar destas crianças, tendo como referência a teoria psicanalítica.

1.1 Origem da categorização diagnóstica

Com o intuito de compreender o contexto no qual o autismo passa a ser circunscrito como um quadro diagnóstico a partir, sobretudo, do estudo realizado pelo psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, Leo Kanner, responsável por sistematizar os sintomas presentes e suas características, retomaremos alguns aspectos da história da Psiquiatria, assim como os estudos posteriores às publicações de Kanner.

A história da Psiquiatria é dividida, segundo Bercherie [1983]/(2001), em três momentos distintos: os primeiros 75 anos do século XIX; a partir da década de 1880; e o início do século XX. O primeiro período foi marcado pelas formulações de Esquirol e Pinel, que preconizaram a noção de retardamento mental associado à *idiotia*, quadro que se instituiu por meio de um idiotismo congênito ou idiotismo adquirido. Para os médicos, havia um grau de irreversibilidade na *idiotia*, uma vez que o déficit se concebia de forma definitiva. Nesse momento, a loucura na criança ainda não era considerada como uma possibilidade. No entanto, a clínica psiquiátrica infantil começou a ser pensada a partir da clínica do adulto após o final do século XIX, inaugurando o segundo período proposto por Bercherie [1983]/(2001). Os

tratados de Psiquiatria infantil começaram a ser elaborados, visto que “buscam encontrar na criança, ao lado do retardamento, as síndromes mentais descritas no adulto” (BERCHERIE, [1983]/2001, p. 134). Tal momento da Psiquiatria infantil se constituiu mediante uma tentativa de complementar a teoria psiquiátrica do adulto, já que ainda havia um amalgamento entre a clínica infantil e a clínica do adulto.

O terceiro período destacado por Bercherie [1983]/(2001) fundou a ordem própria da infância com base na teoria psicanalítica, surgindo, dessa forma, a clínica pedopsiquiátrica (Psiquiatria da Infância e da Adolescência). Tal momento sucedeu-se às formulações de Emil Kraepelin (1855-1926), psiquiatra alemão que influenciaram a clínica psiquiátrica da criança. Para o surgimento dessa clínica foi importante a transição do critério diagnóstico, já que houve uma passagem da concepção etiológica orgânica para a psicopatológica. Conforme Bercherie [1983]/(2001), a clínica da criança nasce sob os fundamentos dos psicanalistas que consideram a condição subjetiva, enquanto a clínica do adulto se estruturou puramente sob o campo médico.

A partir desse contexto, Leo Kanner, psiquiatra austríaco residente nos Estados Unidos, elaborou e publicou, em 1935, um tratado de Psiquiatria Infantil, suscitando a fundamentação da clínica psiquiátrica da criança. Segundo Bercherie [1983]/(2001), Kanner integrou as noções psicanalíticas com as concepções psicológicas americanas, resultando em uma prática voltada para o período da infância. Assim, mediante a autorização de Adolf Meyer, psiquiatra suíço fundador da escola psiquiátrica americana, Leo Kanner inaugurou o serviço de Psiquiatria infantil e iniciou seu percurso no atendimento de crianças. Em 1943, publicou o texto intitulado *Os distúrbios autísticos de contato afetivo*, no qual apresenta 11 casos - sendo oito meninos e três meninas - provenientes da observação, iniciada em 1938, de crianças que apresentavam entre si um estado semelhante, porém distinto de todas as descrições existentes até então.

Com isso, Kanner [1943]/(2012) conceitua uma nova categoria psiquiátrica à qual denomina, inicialmente, de “distúrbios autísticos de contato afetivo” e, anos mais tarde, em 1962, de “autismo infantil precoce”. Utiliza-se do termo “autismo”, cunhado por Eugen Bleuler, em 1911, que teve como objetivo designar um dos sintomas relativos ao quadro da esquizofrenia, a partir da noção de autoerotismo proposta por Freud [1905]/(2016). O autoerotismo diz respeito a uma atividade sexual cuja característica é a satisfação da pulsão no próprio corpo. Suprimindo “Eros” dessa terminologia, temos a denominação de “autismo”, palavra que Bleuler empregou para nomear o investimento do indivíduo em si mesmo, sem a marca da sexualidade e da libido (CAVALCANTI; ROCHA, 2015).

A nova síndrome delimitada pelo psiquiatra austríaco compreendia uma gama de características que podem ser reduzidas em três aspectos: dificuldade nas interações com os demais; embaraço com a linguagem; e fixação em determinadas atividades, movimentos e/ou interesse. Desse modo, Kanner [1943]/(2012) ressalta a “incapacidade destas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (p. 156), diferentemente do que se acreditava ocorrer na esquizofrenia, a qual se instala uma ruptura posteriormente. Assim, identifica-se um fechamento autístico presente desde o início do desenvolvimento da criança, que dificulta a aceitação de tudo aquilo que está no exterior. Kanner [1943]/(2012) assinala, neste sentido, que “a busca de um isolamento profundo domina todo o comportamento” (p. 164).

Em relação à linguagem, Kanner [1943]/(2012) destaca a sua inutilidade para os fins de comunicação, visto que geralmente as crianças possuíam capacidade de memorização, o que as permitia proferir palavras, frases, canções repetidas vezes, com a entonação inalterada e sem conter significação, configurando a ecolalia diferida. Ainda no que tange à linguagem, constatou nas crianças a inflexibilidade do sentido das locuções, sendo o sentido literal privilegiado, além de perceber a dificuldade de utilizar os pronomes pessoais, uma vez que repetiam tais pronomes da forma como se ouve.

Kanner [1943]/(2012) sublinha a existência de uma “obsessão ansiosa da permanência que ninguém pode romper” (p. 161), devido à impossibilidade de alteração, seja dos acontecimentos, das falas, dos objetos, das atividades, necessitando permanecer imutáveis. Portanto, ocorre a presença “da repetição monótona e da limitação na variedade da atividade espontânea” (KANNER, [1943]/2012, p. 163), uma vez que a criança busca a permanência inalterada da situação, da frase ou do objeto. Quando não se é possível evitar mudanças e ocorre um fato novo e inesperado, a eclosão de crises de desespero e de horror se torna a consequência eminente. Além disso, quando a criança sente como intrusão algo oriundo do exterior, as crises podem romper. Kanner [1943]/(2012) considera como primeira intrusão a alimentação, e outro tipo de intrusão advindo de ruídos fortes e de objetos em movimento.

Desta forma, as crianças estabelecem boa relação com os objetos, desde que “não alteram nem a aparência nem a posição, que conservam a identidade e nunca ameaçam o isolamento” (KANNER, [1943]/2012, p. 163). Caso os objetos mantenham-se nas condições descritas, as crianças alcançam certo controle sobre eles. Ademais, o psiquiatra austríaco cita a excitação sentida pelas crianças quando manipulam objetos, provocando certos movimentos rítmicos. Kanner [1943]/(2012) destaca, também, a relação estabelecida com as pessoas de

forma incomum. Neste aspecto, a criança pode tomar-lhes como um móvel ou objeto, sendo um possível modo de interação, a partir do momento em que o adulto não penetre abruptamente o mundo da criança. Por fim, em suas observações, constatou que as crianças possuem boas potencialidades cognitivas, que são de famílias inteligentes e que não apresentam alteração no plano físico.

Enquanto Kanner desenvolvia seu estudo sobre o autismo nos Estados Unidos, Hans Asperger [1944]/(2015a, 2015b, 2015c) dedicava-se a pesquisar igualmente crianças que apresentavam características similares àsquelas observadas por Kanner na Áustria. Em 1944, um ano após a publicação do texto de Kanner, Asperger finalizou sua tese de livre-docência, entregue à Faculdade de Medicina da Universidade de Viena, intitulada *Os “psicopatas autistas” na idade infantil*, na qual pretendeu compreender, por meio de casos de crianças “anormais”, o transtorno que se propôs delimitar. Neste texto, Asperger [1944]/(2015a, 2015b, 2015c) apresenta quatro casos de meninos - com idade de seis, sete, oito e 11 anos - atendidos na Clínica Infantil da Universidade de Viena -, a fim de circunscrever uma categoria nosográfica e refletir sobre as possíveis formas de tratamentos psicológicos e pedagógicos direcionados a essas crianças que possuíam peculiaridades.

Asperger [1944]/(2015a), ao tentar definir a “psicopatia autista”, inicia seu texto com a crítica à possibilidade de uma tipologia sistemática, questionando a forma como se desenrola a classificação das personalidades, e argumenta sobre a importância de não restringir o olhar a partir de categorias de personalidades estabelecidas previamente, sendo necessário considerar a particularidade de cada caso. A escolha do termo “psicopata”, por Asperger, derivou do entendimento de que havia a presença de uma anormalidade da personalidade nos sujeitos observados; já o termo “autismo”, adveio da formulação *bleuleriana* acerca da esquizofrenia, junção que, por sua vez, resultou na terminologia “psicopata autista”.

Refere-se à psicopatia autista algumas características assinaladas por Asperger no que tange à inteligência, ao comportamento no grupo social, à vida pulsional e sentimental, à herança biológica e ao valor social. Basicamente, nota-se que “as crianças são capazes de produzir prioritariamente de modo espontâneo, conseguem ser apenas originais, mas aprendem pouco, é difícil mecanizá-las” (ASPERGER, [1944]/2015c, p. 704). Isto é, quando se trata de produções linguísticas, de interesses técnicos e próprios, de maturidade - seja para resolver problemas complexos, fazer questionamentos ou refletir sobre si mesmo -, acabam por apresentar um bom desempenho da inteligência. Entretanto, quando se trata da aprendizagem escolar e de responder às exigências pedagógicas apresentam-se distúrbios de concentração.

Quanto ao comportamento no grupo social, Asperger [1944]/(2015c) identificou a tentativa de isolar-se do meio externo e, quando tal tentativa é frustrada, há uma irrupção de irritabilidade. Além disso, afirma que as crianças “perseguem os seus próprios interesses sem se preocupar com as exigências do meio externo” (ASPERGER, [1944]/2015c, p. 713), provocando certos embaraços em determinadas situações e momentos. Em relação à vida pulsional e sentimental, Asperger constata distúrbios apresentados, sobretudo, na sexualidade - visto que se mantêm desinteressados -, nas dimensões olfativa, gustativa e tátil, no sentimento para com os outros, na relação com os objetos - por muitas vezes estabelecerem forte vínculo com eles -, e na forma peculiar pela qual se relacionam com as pessoas, chegando a tratá-las como objetos ou peças de mobiliários. Neste sentido, para Asperger [1944]/(2015c), a desarmonia nos sentimentos origina distúrbios de adaptação.

Asperger [1944]/(2015c) salienta a hereditariedade da psicopatia autística, por ter identificado, em todos os casos estudados, os mesmos traços em familiares. Ademais, se interroga a respeito do possível vínculo entre hereditariedade e sexo, uma vez que constata a quase exclusividade nos meninos. Percebe que, na psicopatia autista, não há ligação com causa exógena, ou seja, a criação e a existência, ou não, de irmãos não influenciam o quadro. Descarta a possibilidade de ser um distúrbio associado à esquizofrenia, em virtude de não obter disposições parciais, tampouco predisposições para a esquizofrenia. Por fim, o último aspecto aludido se refere ao valor social, pois são crianças que possuem dificuldades na inserção social, devido ao transtorno de adaptação às exigências do meio, característica indicada como principal do quadro. Entretanto, caso haja um desenvolvimento intelectual relativo ao interesse específico, pode resultar em êxito profissional. Asperger [1944]/(2015c) põe em relevo a capacidade de abstração do conhecimento como condição para o bom desempenho profissional.

Ao longo dos seus textos, Asperger [1944]/(2015a; 2015b; 2015c) desenvolve sua proposição, enfatizando os aspectos do desenvolvimento da criança, das dimensões familiares e históricas, além dos aspectos pedagógicos, inclusive dispõe dos testes de inteligência a fim de realizar a avaliação as crianças. Pauta-se nestes pontos, não deixando de considerar a individualidade da criança. Cabe mencionar que Asperger destaca a questão pedagógica, assim como discorre sobre a importância da educação especial sob o ponto de vista do tratamento destes sujeitos, e se inquieta com a possível presença de uma contradição: por um lado, tais crianças possuem dificuldades de apreensão dos conhecimentos transmitidos durante a escolarização; por outro, desfrutam de uma genialidade com respeito ao interesse isolado. A necessidade de adaptar às necessidades da criança é observada pelo psiquiatra e pesquisador,

que direciona possíveis caminhos para a atuação dos educadores. Neste sentido, Dias (2015) afirma que as investigações de Asperger se voltavam para a relação entre Psicologia e Educação, dado que seu trabalho estava vinculado ao Departamento de Educação Especial, enquanto as formulações kannerianas se pautavam no campo médico-psiquiátrico.

Asperger desconhecia o estudo elaborado por Leo Kanner [1943]/(2012) e a sua investigação, assim como as suas formulações, demoraram a se tornar conhecidas, diferentemente do trabalho do Kanner. Desse modo, a psiquiatra inglesa Lorna Wing foi uma figura essencial para a divulgação do trabalho de Asperger, pois foi a partir da publicação de um artigo de sua autoria, em 1976, que a tese do psiquiatra austríaco passa a ser difundida (DIAS, 2015). Ademais, conforme Dias (2015), Wing percebe a relação existente entre os trabalhos de Kanner e de Asperger e, em face disso, propôs uma mesma entidade nosológica, o autismo, com suas variações, introduzindo a dimensão do espectro. Fundamentada em ambos os teóricos, Wing delineou as características principais para a definição do quadro do autismo, relacionadas com a linguagem, a interação social, o pensamento e imaginação (DIAS, 2015).

O pioneirismo de Leo Kanner, as formulações de Hans Asperger e as elaborações de Lorna Wing foram essenciais para o entendimento e a construção do quadro autístico. Tratam-se de três figuras fundamentais na história do autismo, e determinantes para a continuidade dos estudos e das definições que se delinearam posteriormente, sobretudo relacionadas ao campo médico. No próximo item, discutiremos o autismo na perspectiva médica, tendo como base o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a sua nomeação como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.2 O autismo segundo os manuais diagnósticos

A investigação realizada por Leo Kanner [1943]/(2012) viabilizou a definição psiquiátrica a respeito do quadro do autismo. Kanner se fundamentou na observação de crianças, por meio de sua prática clínica, para dar origem à descrição de uma categoria diagnóstica, demarcando as características fenomenológicas. A partir disso, instituíram-se os aspectos a serem considerados no exame clínico, a fim de diagnosticar o indivíduo, porém, não sem reformulações das classificações e concepções a respeito do autismo.

A Medicina utiliza-se de dois referenciais para as definições nosográficas, que são a Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID), produzida pela Organização Mundial de Saúde (OMS); e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM),

elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. O DSM encontra-se na 5ª edição e a última versão da CID, datada de janeiro de 2022, computa a 11ª versão. Esta última versão da CID assume a nomeação do autismo como Transtorno do Espectro Autista, tal como veiculado no DSM-V. Em versões anteriores dos dois manuais, o autismo fazia parte dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Verificamos que, em ambos os manuais, modificações foram realizadas ao longo das edições, relativas ao modo de compreendê-lo e de aloca-lo nas categorias. No DSM, por exemplo, antes da 3ª edição, o autismo se encontrava associado à categoria da esquizofrenia, uma vez que era considerado como um sintoma. A partir de 1980, no DSM-III, o autismo foi alocado para os Distúrbios Globais do Desenvolvimento, devido à compreensão da diferença existente entre as psicoses e o autismo na infância. Logo, no DSM-III, o autismo passa a ser considerado um quadro desassociado da esquizofrenia e, portanto, uma entidade nosográfica única, nomeada como Distúrbio Autista, inserida nos Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD). Na 4ª versão do DSM, em 1995, foi denominado Transtorno Autista, introduzido no enquadre de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), juntamente com o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger. A partir deste momento, passa a ser utilizado o termo “transtorno”. Com a atualização do DSM-V, introduz-se a nomeação de Transtorno do Espectro Autista, compondo a categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, ao lado das Deficiências Intelectuais, Transtornos de Comunicação, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem e Transtornos Motores.

O Transtorno do Espectro Autista, terminologia utilizada para nomear o autismo desde 2013, originou-se sob a influência da noção de espectro concebida por Lorna Wing, em 1981, que considerou a Síndrome de Asperger e o Autismo Infantil Precoce, elaborado por Leo Kanner, como variações de um único quadro, como indicado acima. Tal concepção alertou para o fato de que há um *continuum* entre estas duas classificações, sendo a Síndrome de Asperger considerada o extremo mais desenvolvido em relação ao Autismo de Kanner. Por isso, utilizou-se, na 5ª edição do manual (APA, 2014), o termo “espectro”, com o intuito de aludir as variações das manifestações do transtorno “dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica” (p. 53).

Em relação aos critérios diagnósticos especificados no DSM-V (APA, 2014, p. 50), o TEA compreende quatro aspectos, a saber: (i) déficits persistentes na comunicação social e na interação social; (ii) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;

(iii) sintomas presentes precocemente no período do desenvolvimento; e (iv) os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. Para o diagnóstico, faz-se necessário levar em conta a história de vida do indivíduo, seja contada pelo cuidador ou por ele mesmo, e as observações clínicas (APA, 2014).

A classificação nos manuais possui o objetivo de estabelecer uma linguagem em comum, capaz de sistematizar a nomenclatura, uniformizando mundialmente a forma pela qual se diagnostica (MAS, 2018). Os manuais têm como intuito delimitar precisamente as entidades clínicas psiquiátricas, consistindo em um sistema de classificação. Para Dunker (2014):

Ele [o DSM] procura se constituir num sistema classificatório fidedigno dos padecimentos psíquicos. Sua racionalidade está organizada em torno da busca de categorias confiáveis, provisórias e operacionais, ateóricas e sem indiferenças quanto à etiologia, que permitam a superação de mal-entendidos terminológicos no terreno da psicopatologia. Seu critério de objetivo está alicerçado na descrição formal do plano empírico dos fatos clínicos (DUNKER, 2014, p. 102).

No que se refere ao autismo, na última edição do DSM foi designado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), como indicado anteriormente. O termo “transtorno”, conforme destaca Dunker (2014), “nos remete à ideia de algo que está em desacordo com uma ordem operacionalmente estabelecida” (p. 101). Em outras palavras, esta delimitação do transtorno se alicerça no desvio da norma instituída culturalmente, o que indica uma alteração ou déficit daquele que não atinge o esperado. Além desta nova perspectiva no modo de conceber o autismo, Pimenta (2003) analisa uma outra mudança com respeito à compreensão que se faz do autismo. Segundo a psicanalista, há uma transição da leitura acerca do autismo no DSM, havendo o abandono da perspectiva indicada por Kanner como um distúrbio afetivo, para a ideia de um distúrbio cognitivo-adaptativo que evidencia, portanto, a concepção biológica e orgânica, incluindo-se “dentre os distúrbios do desenvolvimento e dos déficits mentais, em oposição às enfermidades mentais” (PIMENTA, 2003, p. 40).

Portanto, após várias mudanças de nomenclaturas conforme as atualizações das edições do DSM, utiliza-se, atualmente, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja categoria se define por três características: dificuldade com a interação social, no domínio da linguagem e a presença de comportamentos repetitivos e restritivos. Assim, o discurso médico se apropria desta nomenclatura a partir das formulações do seu campo teórico, tendo fundamental valor para auxiliar no diagnóstico e, conseqüentemente, permitir ao sujeito um tratamento adequado.

Embora a classificação tenha sua utilidade, também possui desafios por “não levar em conta as manifestações singulares de cada sujeito” (KUPFER, 2015, p. 173), o que difere

radicalmente da perspectiva psicanalítica. A psicopatologia psicanalítica, segundo Vorcaro (2015), considera um determinado fenômeno a partir da rede de significações na qual o sujeito está inserido. Neste sentido, por mais que existam manifestações fenomenológicas similares ou, ainda, que sujeitos possuam a mesma categoria diagnóstica classificada pelos manuais, há a dimensão subjetiva a ser considerada. Logo, para a Psicanálise, a manifestação da criança não é “isolada em signos estanques sem concatenação a uma lógica subjetiva” (VORCARO, 2015, p. 118), mas deve ser determinada a partir da cadeia significante que representa o sujeito. Tendo em vista estes fundamentos, o autismo é compreendido mediante a perspectiva psicanalítica de um outro distinto da perspectiva médica, como analisaremos a seguir.

1.3 O autismo para a Psicanálise

Historicamente, a Psicanálise se ocupou do estudo do autismo, especialmente no trabalho desenvolvido por psicanalistas pós-freudianos e lacanianos em consultórios e instituições, apesar de não ter sido objeto de estudo de Freud. No período em que o Pai da Psicanálise formulava sua teoria e práxis, o autismo ainda não havia se constituído enquanto uma categoria diagnóstica, tampouco se configurou como objeto de estudo de Lacan, pois o psicanalista francês mencionou o autismo somente três vezes ao longo do seu ensino. Desde meados do século XX, entretanto, o autismo ocupa um lugar privilegiado na clínica e nos estudos dos psicanalistas (CAVALCANTI; ROCHA, 2015).

Cavalcanti e Rocha (2015), ao aproximarem a Psicanálise do campo do autismo, sugerem que o fato de alguns psicanalistas terem se debruçado sobre a relação mãe-bebê e o desenvolvimento infantil, contribuiu para que compartilhassem com Kanner dos aspectos referentes à clínica da primeira infância. Por isso, de acordo com as autoras (2015, p. 28), “para esses psicanalistas, o autismo passou a significar um novo campo de pesquisa sobre o psiquismo humano e os primórdios de sua constituição.”

No que diz respeito à aproximação da Psicanálise ao campo do autismo, Araújo (1995) afirma que a psicanalista inglesa Melanie Klein foi a primeira que descreveu, em 1930, um caso de uma criança de 4 anos de idade, que apresentava comportamentos semelhantes ao autismo. Na época, Klein não se utilizou do diagnóstico de autismo para referir ao quadro da criança, pois Kanner publicou seu estudo quase 15 anos mais tarde, contudo, segundo Araújo (1995), Klein já tinha inferido diferenças do quadro do menino Dick para o quadro psicótico.

A Psicanálise se insere na discussão sobre o quadro autístico apoiada na perspectiva psicodinâmica, que o compreende a partir de sua relação com o ambiente, em oposição às teorias organicistas (ARAÚJO, 1995). Assim, psicanalistas como Melanie Klein, Margareth Mahler, Francis Tustin e Donald Meltzer dispunham do psicodinamismo inglês e norte-americano para depreender o autismo, configurando a existência de teorias afetivas sobre os distúrbios autísticos, enquanto havia teóricos que se baseavam nas teorias cognitivas, resultando em duas formulações a partir de “pressupostos teóricos muito diferentes sobre a estrutura da psique e sobre a determinação do comportamento humano” (ARAÚJO, 1995, p. 98). Passaremos a abordar algumas destas perspectivas, considerando a sua importância para o estudo do autismo desde a Psicanálise.

Até a década de 1970, os psicanalistas pós-freudianos dedicaram-se ao estudo do autismo, buscando compreender a descrição formulada por Leo Kanner a partir dos fundamentos da teoria psicanalítica. Para isso, alicerçaram suas produções no conceito de autoerotismo definido por Freud [1905]/(2016) como uma atividade sexual na qual a pulsão se dirige para o próprio corpo. Freud [1905]/(2016) emprega tal termo introduzido por Havelock Ellis (1859-1939), psicólogo britânico que pretendia enfatizar a excitação que surge no corpo, não advindo, portanto, do exterior. Assim, tendo este conceito como base, o que está em jogo é a relação com o objeto, no caso do autoerotismo, relação com o próprio corpo. Para este grupo de psicanalistas, o autista se encontra fixado no autoerotismo, o que implica uma fixação da libido que impede a constituição do eu. De acordo com Álvarez Bayón (2020), o eu não se constitui, assim como não há libidinização objetal, resultando na indiferença afetiva. Essa foi a concepção que norteou o trabalho dos pós-freudianos com os sujeitos autistas.

Melanie Klein, psicanalista inglesa, em 1930, publicou o texto *A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego*, no qual descreve o tratamento do menino Dick, caso emblemático na Psicanálise com crianças. Dick tinha 4 anos de idade, porém, para Klein [1930]/(1996), o menino se encontrava no nível intelectual de um ano e três meses. Foi considerado como um caso incomum na época, já que não se tratava de neurose, mas hoje entende-se que havia características semelhantes ao autismo. Entretanto, como o autismo ainda não havia sido descrito por Leo Kanner, em 1930, a psicanalista inglesa [1930]/(1996) o localizou na esquizofrenia. Ainda que o tivesse caracterizado enquanto esquizofrenia, Araújo (1995) destaca que Klein diferenciou o caso de Dick dos quadros psicóticos. Klein [1930]/(1996) enfatizou o impasse no desenvolvimento do eu, a dificuldade no processo simbólico e observou o retraimento por meio de defesas do ego apresentadas pelo menino. Para

isso, utilizou do interesse que Dick tinha por brinquedos, para fazer sua intervenção por meio da introdução da verbalização, com isso seus interesses se expandiram, resultando na ampliação do vocabulário (LUCERO; VORCARO, 2015).

A pediatra e psiquiatra húngara Margaret Mahler (1897-1985) desenvolveu a teoria sobre o desenvolvimento psíquico precoce normal, dividindo-a em três fases: anobjetal, chamada autística normal; gratificação de necessidades, chamada simbiótica; e separação-individuação (RIBEIRO; CAROPRESO, 2018). Dentre estas fases do desenvolvimento, há aquela que carrega o termo “autismo” justamente por ser um período mais primitivo, em que ainda não há distinção entre o Eu e o Não Eu. No atendimento às crianças autistas, na década de 1950, Mahler denominou o quadro como “psicose autística precoce”, embasando-se nas formulações de Kanner [1943]/(2012), e explicou o autismo como uma interrupção do desenvolvimento da organização do Eu, que não permite a distinção entre o fora e o dentro de si, acarretando um retraimento precoce denominado por ela como “carapaça autista”. Segundo Araújo (1995), Mahler identifica outro tipo de psicose infantil, denominada como “psicose simbiótica infantil” ou “síndrome da psicose simbiótica”, que consiste em um distúrbio no estágio simbiótico normal no qual não há diferenciação entre o Eu e o Não Eu. O que diferencia este quadro da psicose autística precoce é a manifestação tardia, que ocorre entre três e quatro anos, e a relação mãe-bebê estabelecida a partir de uma simbiose. Para ela, o tratamento deve ser direcionado para que se alcance as fases posteriores do desenvolvimento psíquico.

Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês, em relação aos seus estudos sobre o autismo, acreditava que a etiologia do quadro não estava ligada à causa orgânica, física ou biológica. Winnicott se debruçou na relação mãe-bebê, enfatizando a influência do estado emocional da mãe nas fases mais precoces da vida do ser. Segundo Araújo (2003), para a teoria winnicottiana, quando há uma falha nesta relação, devido às alterações emocionais maternas, o autismo pode ser desencadeado.

O psicólogo austríaco residente nos Estados Unidos, Bruno Bettelheim [1967]/(1987), publicou, em 1967, seu célebre livro *A Fortaleza Vazia*, no qual apresenta três casos – Laurie, Marcia e Joy – a fim de elaborar a tese que o autista habitaria um estado de não-existência. Assim, Bettelheim sustenta a hipótese de que o autismo se configuraria como uma patologia de ordem emocional, de fechamento às relações objetais. O psicólogo austríaco enfatiza a importância da relação da mãe com o bebê, destacando, nos casos apresentados, as atitudes emocionais da mãe para com o filho como causa do autismo. Desse modo, o autismo e sua fortaleza vazia seriam a resposta como um mecanismo de proteção aos cuidados maternos.

O psicanalista Bruno Bettelheim [1967]/(1987), ao salientar os impasses ocorridos na relação mãe e bebê, utiliza o termo “mãe geladeira”, para referir-se ao contato materno ausente de emoções, o que, para ele, seria um traço importante a ser considerado na etiologia do autismo. Tal concepção se aproxima da formulação de Leo Kanner [1943]/(2012), para quem o perfil do cuidado materno, bem como o perfil intelectual dos pais, tinha uma relevância em seu estudo acerca do autismo infantil. Assim, permaneceu entre os psicanalistas, ao longo de alguns anos, segundo Cavalcanti e Rocha (2015), uma conexão entre os pais considerados frios e o autismo dos filhos, acreditando que os sintomas autísticos seriam ocasionados em decorrência da ausência de um investimento materno adequado direcionado aos bebês. Em razão dessa compreensão, resultou-se e persistiu-se uma série de equívocos sobre a causa do autismo, tanto no âmbito acadêmico, quanto no senso comum.

Na década de 1970, o psicanalista britânico Donald Meltzer (1922-2004) se dedicou ao estudo sobre o autismo, a partir da concepção kleiniana (MÉLEGA, 1999), e cunhou a noção de “desmantelamento”, assim como a noção de “identificação adesiva”, na qualidade de serem dois mecanismos típicos do autismo, conforme destacam Cavalcanti e Rocha (2015). O desmantelamento é um tipo específico de dissociação, clivagem do ego; a identificação adesiva advém da fusão existente entre o eu e o objeto, permanecendo em um estado primitivo, no qual a separação se torna impossível. Segundo Cavalcanti e Rocha (2015), Meltzer concebe o autismo “como um estado de suspensão da vida mental” (p. 111), além de apresentar o estado pós-autístico, que seria “uma seqüela resultando desses episódios autísticos” (p. 112). Para o psicanalista britânico, o desencadeamento do autismo encontrava-se associado às dificuldades maternas existentes no primeiro ano de vida da criança (MÉLEGA, 1999).

Francis Tustin, psicanalista inglesa, iniciou seu percurso no trabalho com autistas mediante a teoria de Melanie Klein; em seguida, as formulações de Margaret Mahler exerceram forte influência sobre a elaboração do seu pensamento e de a sua prática. O autismo é definido como “viver em termos do próprio eu (*self*)” (TUSTIN, 1975, p. 9), causado pela existência de uma síndrome depressiva, sendo por ela dividido em quatro tipos: autismo primário normal, autismo primário anormal, autismo secundário encapsulado, autismo secundário regressivo. De acordo com Cavalcanti e Rocha (2015), Tustin, ao final de sua vida, afastou-se da teoria de Mahler e abandonou a concepção de que havia, ao longo do desenvolvimento normal, uma fase de autismo primário, e reviu o conceito de autismo patológico enquanto uma regressão. Após se desvencilhar do pensamento de Mahler, Tustin passa a compreender o autismo em relação aos fatores ambientais e constitucionais, permanecendo em destaque a sensação experimentada

pelo bebê de ser fendido da mãe, o que o levaria a buscar proteção por meio do encapsulamento, caso não conseguisse se proteger de forma mais flexível (ARAÚJO, 1995).

A partir da abordagem da característica do encapsulamento, a psicanalista inglesa (1975) elaborou o conceito de “objeto autístico”, que, na sua concepção, poderia se constituir por partes do corpo da própria criança ou partes do mundo externo, e que funcionariam para aplacar a percepção da existência do Não Eu, sendo, portanto, experimentado como partes de si. Além disso, recorre à metáfora do buraco negro para descrever a “vivência decorrente do confronto prematuro da criança com objetos Não Eu, contra a qual ela tenta defender-se a qualquer custo” (CAVALCANTI; ROCHA, 2015, p. 108). Assim, resultante da tentativa de experiência de separação, irrompe-se a vivência do buraco negro no corpo implicando a constituição de um ego desagregado.

Ao passar pelos principais psicanalistas pós-freudianos que se dedicaram a teorizar sobre o autismo, percebe-se a correspondência que mantinham com a teoria freudiana, sobretudo a partir da formação da escola inglesa, na qual a relação objetal possui lugar privilegiado. Deste modo, a noção das fases do desenvolvimento psicosexual, desenvolvido por Freud, encontra-se na base das formulações tecidas por estes psicanalistas, estando no cerne da questão do autismo a fixação da libido na fase do autoerotismo.

No campo lacaniano, o autismo passa a ter outras interpretações. Apesar de Lacan não ter desenvolvido uma teoria acerca do autismo, referiu-se três vezes, ao longo de suas exposições, à temática. No seu primeiro seminário realizado entre 1953 e 1954, na Conferência *Alocução sobre as psicoses da criança*, proferida em 1967, e na *Conferência em Genebra sobre o sintoma*, ocorrida em 1975. Em 1954, no *Seminário 1*, Lacan [1953-1954]/(2009) comenta o caso do menino Dick atendido pela psicanalista inglesa Melanie Klein, salientando que Dick desfrutava de elementos do campo da linguagem, mesmo possuindo embaraços com as palavras e não desejando se comunicar. Em suas palavras: “Dick serve-se da linguagem de uma forma propriamente negativista” (LACAN, [1953-1954]/2009, p. 115). Por não fazer nenhum apelo, Lacan [1953-1954]/(2009) afirma que o sistema da linguagem foi interrompido ao nível da palavra.

Em 1967, ao responder ao psicanalista Samí Ali, que menciona sua hipótese sobre o autista estar no pré-verbal dado que tapa as orelhas, Lacan [1967]/(2003a) questiona: “Se, sim ou não, uma criança que tapa os ouvidos – dizem-nos: para quê? para alguma coisa que está sendo falada – já não está no pós-verbal, visto que se protege do verbo” (p. 365). Em 1975, a

partir da intervenção de um ouvinte na Conferência, Lacan ressalta a respeito do simbólico presente no sujeito autista:

Trata-se de saber por que há algo no autista, ou no chamado esquizofrênico, que se congela [...]. O senhor, porém, não pode dizer que ele não fala. Que o senhor tenha dificuldades para escutá-los, para dar seu entendimento ao que dizem, não impede que sejam, finalmente, personagens verbosos. (LACAN, 1975/1998, p. 13)

Portanto, são três momentos distintos do seu ensino que Lacan faz menção ao autismo, contudo aponta para uma única direção, conforme ressalta Álvarez Bayón (2020), pois sua indicação central concerne à detenção da linguagem. Embora Lacan não tenha aprofundado na questão do autismo, alguns psicanalistas lacanianos se detiveram ao estudo, como foi o caso de Robert e Rosine Lefort, que se destacaram nas primeiras formulações teóricas sobre o quadro autístico, a partir do trabalho realizado por Rosine no serviço hospitalar da Dra. Jenny Aubry, na instituição Parent de Rosan, com o caso paradigmático Marie-Françoise (LEFORT; LEFORT, [1980]/1990).

O psicanalista francês Jean-Claude Maleval também ofereceu e ainda oferece grandes contribuições para o estudo do autismo no campo laciano. Maleval (2017) aposta no autismo enquanto um funcionamento subjetivo singular, diferenciando-o radicalmente do quadro psicótico. Para isso, justifica seu posicionamento com base na ausência de delírio e de alucinações, considerando que, no fenômeno do delírio psicótico, há uma força sobre o corpo do sujeito, o que não se apresenta na clínica do autismo, e não há “uma iniciativa que vem do exterior, a localização de perseguidores, certa lógica evolutiva” (p. 4). Além disso, Maleval (2015) destaca a característica da imutabilidade autística, introduzida por Leo Kanner [1943]/(2012), como uma tentativa de o sujeito permanecer em um mundo onde não há mudanças. Em suas palavras, “a imutabilidade revela que o autista é um sujeito a trabalho para assegurar um mundo experimentado, além do mais, como caótico e inquietante” (MALEVAL, 2015, p. 7). O psicanalista concebe a imutabilidade como uma forma de proteção contra a angústia juntamente com a solidão.

Para Maleval (2015), o autismo não se desenvolve, diferentemente da psicose, que pode irromper a partir dos dois anos de idade sendo precedida por um desenvolvimento normal. Assim, o autismo seria um “funcionamento específico permanente” (p. 10), cuja evolução não resulta na psicose, mas sim no próprio autismo, uma vez que se constitui enquanto um *continuum*, no qual há, em uma extremidade, o quadro descrito por Kanner e, na outra, a síndrome de Asperger (MALEVAL, 2015).

Existem dois aspectos elementares para caracterizar a estrutura autística, conforme Maleval (2010, 2015): a retenção da voz e o retorno do gozo sobre uma borda. No que tange ao primeiro aspecto, o sujeito autista apresenta impasses na relação com os objetos pulsionais, como o olhar, a voz, as fezes, derivando em uma recusa em ceder ao Outro tais objetos. Quando há uma cessão dos objetos pulsionais, geralmente, é vivenciado pelo sujeito como da ordem do horror, provocando uma angústia. Para que não seja dilaceradora a experiência de relacionar com o objeto pulsional, é preciso que seja dominado pelo sujeito. Segundo Maleval (2015), “as consequências da retenção dos objetos pulsionais são frequentemente manifestadas no comportamento do autista: estrabismo, encoprese ou retenção de fezes, anorexia ou bulimia, urros intermináveis ou ausência de apelo, etc.” (p.18).

Além disso, a retenção do objeto pulsional “voz” está associada à “recusa a assumir voz enunciativa na fala” (MALEVAL, 2012, p. 52), o que seria colocar em jogo a dimensão singular e algo próprio do sujeito, resultando em modos específicos de lidar com a linguagem como o mutismo, a verborreia, a língua factual e frases espontâneas. Assim, mesmo que o sujeito disponha da fala, há que manter em segurança a voz enunciativa. No caso da verborreia, Maleval (2015) afirma que não presta à comunicação, “ela conduz à produção de solilóquios pronunciados com fins de autossatisfação” (MALEVAL, 2010, p. 4), enquanto a língua factual serve-se à comunicação, desde que o gozo da voz não seja colocado em jogo. Para isso, recorre aos signos em detrimento do uso do significante, associando o sentido a uma palavra como se a língua constituísse em códigos (MALEVAL, 2012). O significante, para Lacan [1953]/(1998), possui relevância ao reconhecer a sua supremacia em relação ao significado e se sustenta apenas remetido a outro significante, resultando na cadeia de significantes. Desta forma, o significante não se exprime em uma palavra ou termo, por isso Maleval (2012) reconhece, na relação dos autistas com a linguagem, o uso de signos em vez de significantes.

A busca pelo primado do signo se deve ao fato de evitar a polissemia dos significantes e encontrar a significação absoluta, caso houver uma “modificação da relação coisa/signo é sentida pelas crianças autistas como uma ameaça à sua própria segurança” (MALEVAL, 2012, p. 58). De modo menos constante, manifestam-se as frases espontâneas que são enunciações do sujeito diante de situações angustiantes nas quais irrompe-se a barreira protetora e coloca em jogo a voz ao fazer um apelo ao Outro (MALEVAL, 2015). Segundo o psicanalista, esta manifestação do sujeito mostra-nos que há uma resistência à alienação³ no campo da

³ Lacan [1964]/(2008) formula duas operações psíquicas que concebem o processo de causação do sujeito: a alienação e a separação. Tratam-se de operações que se constituem a partir da articulação do campo do sujeito com o campo do Outro. A alienação faz com que o sujeito ingresse no mundo simbólico a partir do Outro com a sua

Linguagem, sendo a alienação retida formulada por Maleval, em 2018, como uma característica da estrutura autista, juntamente com a retenção dos objetos pulsionais e a aparelhagem do gozo pela borda (MALEVAL, 2018).

Outra característica da estrutura autística trata-se da volição apoiada em uma borda autística, conforme Maleval (2015), composta por três elementos, a saber: o objeto autístico, o duplo e o interesse específico, que “servem de proteção contra o desejo do Outro, temperam a angústia, dinamizam o sujeito” (p. 32). Éric Laurent (2014) introduziu a noção do retorno do gozo sobre a borda, ao reconhecer que “no autismo, o retorno do gozo não ocorre nem no lugar do Outro como ocorre na paranoia, nem no corpo como na esquizofrenia, mas antes, numa borda” (LAURENT, 2014, p. 79). Esta borda passa a ser denominada como “neoborda”, na qual se institui um espaço limite de defesa e de proteção diante de uma dificuldade e de uma tentativa de estabelecer relação com o outro. A partir das formulações de Laurent, Maleval cunhou o termo “borda autística”, cuja definição é “uma fronteira erguida pelo sujeito autista, a partir de seu objeto, entre seu mundo seguro e imutável e o mundo dos outros, incoerente e angustiante” (MALEVAL, 2010, p. 4).

Interessa-nos a compreensão do autismo enquanto um modo de funcionamento subjetivo, como proposto por Maleval (2017). Portanto, deve-se ter em vista que há particularidades em cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, há algo que se apresenta de forma constante, como Maleval (2010) nos informa.

Para investigar o trabalho do(a) mediador(a) escolar, parte-se dos aspectos principais da estrutura autística, que estão fundamentalmente articulados com a sua dimensão subjetiva e a maneira pela qual se posiciona frente ao mundo. Tratam-se de conceitos fundamentais que expõem a forma como o sujeito lida com a linguagem, com o corpo e com o laço social. Sendo elementos singulares e que certamente se manifestarão na escola, considera-se estes apontamentos fundamentais para analisar o trabalho da mediação escolar no processo de inclusão de alunos, que será discutido no terceiro Capítulo desta Dissertação.

rede de significantes, enquanto a separação é o encontro com a opacidade do desejo do Outro. Tendo em vista as duas operações de constituição subjetiva, Maleval (2018) propõe uma especificidade da alienação significativa no autista, denominada “alienação retida”, cuja operação não ocorre por meio da cadeia significativa, porém se manifesta em formas particulares de lidar com a linguagem, como as vocalizações involuntárias e a língua verbosa.

1.4 A escolarização de crianças autistas: das instituições especializadas à perspectiva inclusiva

Ao buscar historicizar a educação dos estudantes autistas, há de se compreender que, ao longo do tempo, a educação passou e, ainda, passa por várias transformações as quais incutiram e incutem uma evolução de expressões e termos, no que diz respeito ao processo educacional de alunos considerados com necessidades especiais ou deficientes (PLAISANCE, 2015). A escolarização foi-se constituindo mediante períodos que possuíam princípios norteadores que as caracterizavam e as diferenciavam, com base nas políticas em vigor. Sendo assim, é possível definir momentos em que a educação de pessoas com deficiência, incluindo pessoas autistas, esteve configurada de forma segregada e institucionalizada, enquanto em outros momentos a perspectiva inclusiva orientou o sistema educacional.

A origem da educação especial destinada às pessoas com deficiência instituiu-se a partir de duas vias, segundo Jannuzzi (2012): de um lado, as tentativas de institucionalização e, do outro, as vertentes pedagógicas. A institucionalização emergiu desde o Brasil Colônia, embora de maneira incipiente, com as confrarias particulares, como a Irmandade de Santa Ana e as Santas Casas de Misericórdia (JANNUZZI, 2012). Nesse contexto, com a forte influência advinda das ideias francesas, houve a criação de duas instituições fundamentais, nomeadas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, destinadas, respectivamente, às pessoas cegas e às pessoas surdas. Foram esses dois grupos, segundo Jannuzzi (2012), que mantiveram um destaque em relação aos processos educacionais, sendo que a educação popular, tampouco a educação dos deficientes, eram alvo de interesse do governo, pois:

Elas não eram necessárias como produtoras de mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias. (JANNUZZI, 2012, p. 18)

No início do século XX, começam a surgir as escolas para deficientes em alguns estados brasileiros e, com isso, profissionais como médicos, psicólogos e professores voltaram sua atenção para a escolarização desse grupo, “criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica” (JANNUZZI, 2012, p. 21). Em Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff foi figura de destaque nos estudos acerca da educação de pessoas com deficiência, especialmente a deficiência mental/intelectual, sendo responsável pela formação de professoras, pela realização de pesquisas na área da Psicologia

experimental e pela fundação de instituições (CAMPOS, 2003). Neste sentido, considerando a forte influência de profissionais das áreas médica e da Psicologia no campo da educação especial, Jannuzzi (2012) distingue duas vertentes associadas ao envolvimento desses profissionais no processo educativo das pessoas com deficiência: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica.

A primeira vertente surgiu como “procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico” (JANNUZZI, 2012, p. 27), cuja presença fez-se desde os primórdios, com o trabalho de figuras marcantes. Um personagem importante na história é Condillac, que apresentou uma visão psicológica do processo de aprendizagem e, com isso, formulou um método de ensino para o deficiente mental (PESSOTTI, 1984), influenciando as ideias de Jean Itard e Edouard Séguin.

Segundo Pessotti (1984), Jean Itard, médico-pedagogo, devido à sua intenção de educar os surdos-mudos do Instituto em que trabalhava e, posteriormente, à sua disposição de educar o menino Victor de Aveyron, passou a ser considerado um precursor e um teórico fundamental para a história da educação especial de deficientes mentais/intelectuais. No caso do Selvagem de Aveyron, Itard dispôs do tratamento moral para tratar das faculdades mentais do menino Victor. Embora seja um caso considerado fracassado, Itard supôs uma possibilidade de tratamento para aquele que era concebido como idiota (KUPFER, 2013), subvertendo a lógica vigente na época, sobretudo de Esquirol e Pinel.

Além de Jean Itard, Edouard Séguin e Delasiauve contrapuseram à concepção defendida por Esquirol e Pinel de que o quadro da idiotia, em destaque no século XIX, possuía caráter deficitário, definitivo e um prognóstico negativo, ou seja, considerado como irreversível. Séguin e Delasiauve eram educadores de idiotas, que acreditavam na possibilidade do desenvolvimento mental quando a educação recorria a métodos especiais (BERCHERIE, [1983]/2001). Séguin, a partir de suas inquietações diante do pensamento de Esquirol e da influência de Itard, prossegue com as ideias da educação especial, resultando na abertura de uma escola para idiotas e na denúncia de profissionais por negligência no tratamento dos idiotas, como ressalta Bercherie [1983]/(2001).

Em relação à vertente psicopedagógica, Jannuzzi (2012) avalia as influências vindas especialmente da França a partir do trabalho desenvolvido por Alfred Binet e Théodore Simon, ambos criadores do teste de inteligência, no início do século XX. Esta perspectiva patenteadora da mediação das capacidades dos sujeitos baseou-se na dicotomia “normal” e “anormal”, para definir aqueles capazes, de acordo com o crivo estabelecido pelo padrão vigente, de permanecer

nas salas juntamente com os demais alunos e aqueles que deveriam ser destinados a espaços segregados.

As ideias de Binet e Simon constituíram a Psicometria, definida “como uma tentativa de estabelecer critérios que possam medir o desenvolvimento intelectual do indivíduo, tendo no horizonte uma finalidade escolar” (RAHME, 2014, p. 96). Havia, portanto, um parâmetro determinado pela noção de normalidade que balizava, a partir do desempenho e do comportamento escolar, aqueles que seriam considerados “anormais”. Com esse critério, poderiam ser escolhidas as crianças que seriam destinadas às classes especiais. Rahme (2014) nos informa:

Diante da constatação de uma infância que não responde ao ensino como esperado - a infância dita normal -, eclode a necessidade de definir e significar o limiar da normalidade, por meio de avaliações psicológicas que pudessem quantificar o grau de inteligência das crianças e fundamentar as decisões em torno de seu percurso escolar. (RAHME, 2014, p. 98)

Importante destacar que no século XIX - contexto no qual os profissionais, especialmente os médicos, propuseram métodos educacionais às pessoas consideradas deficientes - e início do século XX, momento em que as formulações teóricas e práticas de Binet e Simon influenciaram a educação, ainda não havia uma delimitação do quadro do autismo, o que só ocorreu com Leo Kanner a partir dos anos 1940 do século XX, como assinalado anteriormente. Neste sentido, entende-se que os sujeitos que apresentavam sintomas que, mais tarde, caracterizariam o autismo, eram inseridos em outros quadros emergentes em cada época, como destaca Amaral (2021), ao indicar que o autismo se confundia com os quadros de deficiência mental e psicose infantil.

Com este breve resgate histórico a respeito da educação de pessoas com deficiência, nota-se que os discursos médico e psicopedagógico interviram terminantemente na educação dos sujeitos que apresentavam particularidades, ditando modos de intervenção, técnicas e construindo conhecimentos sobre o assunto. Não se pode deixar de considerar os rastros deixados por esta lógica que influencia a educação contemporânea por meio da predominância dos saberes médico e psicológico sobre o saber pedagógico, o que, para Lajonquiere (1999), acarreta uma ilusão (psico)pedagógica e, para Nabuco (2010), uma psicopatologia da inclusão, presente nas legislações brasileiras que respaldam a educação inclusiva.

No Brasil, as políticas educacionais nacionais passaram a se orientar pela noção de “inclusão” (PLAISANCE, 2015), sendo um marco importante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa ideia de educação inclusiva decorreu de dois marcos internacionais da história da educação das pessoas com

deficiência, ocorridos na década de 1990, e que podem ser considerados determinantes para os rumos adotados nesse percurso: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (KASSAR, 2011; BORGES; TORRES, 2020).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, datada no ano de 1990, afirma o direito à educação para toda pessoa, almejando a universalização e a promoção da equidade (UNESCO, 1990). Um outro marco significativo, de 1994, é a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que proclama o direito fundamental à educação de toda criança, que destaca a existência de particularidades, da diversidade de características e necessidades que os sistemas educacionais devem levar em conta, do acesso à escola regular para alunos com necessidades educacionais especiais e do combate às práticas discriminatórias das escolas comuns. Tal documento atesta sobre a importância de uma política voltada para a perspectiva da educação inclusiva em todo sistema educacional (UNESCO, 1994). Ambos os eventos influenciaram as políticas educacionais brasileiras, uma vez que “o Brasil aderiu às orientações internacionais acerca de Educação Inclusiva de forma contundente, promovendo, em um espaço de tempo relativamente curto, mudanças significativas que impactaram e continuam impactando o sistema educacional” (BORGES; TORRES, 2020, p. 149).

Na legislação brasileira, foram surgindo mudanças para assegurar o acesso desses sujeitos à educação escolar e para que se pudesse lidar com os impasses relacionados à inclusão escolar, apesar de já existir, desde a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a garantia da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Ademais, na Carta Magna, o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola já se fazia presente, bem como a efetivação do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Em 1989, bem próximo da promulgação da Constituição Federal, foi sancionada a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência,⁴ inclusive no âmbito da educação. O documento assegura o acesso à educação e à oferta obrigatória da modalidade da Educação Especial (BRASIL, 1989).

Entretanto, diante das ressonâncias das discussões ocorridas em nível internacional ao longo da última década do século XX, em 1996, foi promulgada, no Brasil, a Lei nº 9.394 (LDB) que determina a Educação como um direito de todos e assegura a oferta da modalidade da Educação Especial na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Em 2006, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas

⁴ Terminologia empregada na época.

com Deficiência, instrumento que tem como intuito proteger os direitos das pessoas com deficiência. Porém, somente no ano de 2009 ocorreu sua promulgação no Brasil, a partir do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009).

Em consonância à concepção da educação como um direito de todos, a partir dos esforços do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, foi estabelecida, em 2008, uma política visando à educação de qualidade para todos os alunos, chamada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esta política emerge como resposta às práticas discriminatórias no contexto escolar, buscando criar alternativas para implementar a educação inclusiva (BRASIL, 2008). Tal documento define o público assistido pela educação especial como sendo os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Caracteriza, ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar à educação regular, centralizando-o à estratégia de inclusão escolar e destacando-o como a aposta na perspectiva inclusiva, conforme Neves, Rahme e Ferreira (2019).

Em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta Lei determina que o Transtorno do Espectro Autista se enquadra como deficiência e, neste sentido, pessoas com TEA passam a ter os seus direitos legais assegurados como pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). O Decreto 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº12.764/2012, determina como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o acesso à educação para as pessoas com TEA. Além do mais, atesta as práticas educacionais inclusivas mediante a transversalidade da educação especial na escola regular (BRASIL, 2014). Posteriormente, em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei 13.146, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). A Lei garante o sistema educacional inclusivo e a educação de qualidade à pessoa com deficiência.

A breve retomada do percurso histórico da educação das pessoas com deficiência nos permite verificar aspectos fundantes e figuras importantes que contribuíram para as práticas educativas especiais. O médico-pedagogo Jean Itard possui um papel essencial na história da educação, por ter apostado e desenvolvido com o menino Victor um tratamento das faculdades mentais, mediante atividades educativas. Victor, também conhecido como o Selvagem de

Aveyron, apresentava sintomas que compunham, naquela época, o quadro de *idiotia*. Analisando este histórico, Bercherie [1983]/(2001) indaga se o menino Victor poderia ser considerado autista, caso esse quadro já estivesse delineado naquele momento. O autor [1983]/(2001) argumenta, ainda, que Itard pode ser considerado um personagem fundamental neste percurso, pois inspirou Séguin a fundar a educação especial, a partir do seu método educativo desenvolvido com Victor.

O percurso traçado nesse item nos mostrou que a educação de pessoas com deficiência esteve ligada a um ensino segregado no qual as instituições especializadas detinham uma centralidade na oferta do atendimento a esse público, sendo, portanto, espaços em que se buscava educar a partir de uma lógica clínica na qual o tratamento se sobressaía em relação à educação propriamente dita. A educação de pessoas autistas não ocorreu de outro modo, pois, desde a caracterização do quadro do autismo na década de 1940 até a emergência dos princípios inclusivos a partir da última década do século XX, a educação ocorria de forma predominante em instituições especiais ou classes especiais (BORGES; CAMPOS, 2018; AMARAL, 2021).

Nota-se que a educação das pessoas com deficiência foi marcada pela segregação, que demandou aos profissionais, aos familiares e às próprias pessoas com deficiência lutarem pelos seus interesses e pelo direito de estarem inseridos no contexto social (KASSAR, 2011). Ainda que as políticas educacionais brasileiras tenham se remodelado por meio da influência das discussões internacionais, as desigualdades e a exclusão permaneceram presentes na realidade escolar devido às disputas e às injustiças sociais que limitaram e, ainda, podem limitar, o alcance de uma escola para todos. Considerando as ambivalências e as fragilidades que perpetuam no sistema educacional brasileiro, é necessário nos voltarmos para o fato de que a perspectiva inclusiva não se encontra consolidada, uma vez que para que isso ocorra as opções políticas e sociais precisam estar alicerçadas em relações justas e, portanto, na diminuição da desigualdade. Por isso, trata-se de uma luta inacabada, que nos leva a colocar em questão o ensino ofertado às pessoas com deficiência e autistas, embora existam legislações e políticas que respaldem a educação deste público na escola regular, como vimos anteriormente.

Tendo como referência as problematizações a respeito da perspectiva inclusiva que orienta a educação atualmente, enfocaremos, a seguir, a inclusão escolar dos estudantes autistas a partir de uma leitura psicanalítica.

1.5 Uma leitura da Psicanálise sobre a inclusão escolar de alunos autistas

A Psicanálise se ocupa do campo da Educação, especialmente no que se refere à educação de crianças e jovens, com questões que particularizam o estabelecimento do laço social. Segundo Kupfer (2013), a relação entre Psicanálise e Educação Especial iniciou-se em instituições de tratamento destinadas a autistas e psicóticos, como a instituição francesa Escola Experimental de Bonneuil, fundada por Maud Mannoni, com o intuito de ofertar um lugar de tratamento às crianças e aos jovens excluídos do discurso social. Mannoni pretendia “a inserção necessária dessas crianças em um processo de escolarização e o de uma oferta de condições para a sua inserção social futura” (KUPFER, 2013, p. 69).

Assim, Bonneuil foi uma instituição pioneira que teve a Psicanálise como pano de fundo e que visava à inserção de autistas e psicóticos no campo social. No entanto, as contribuições da Psicanálise não se limitam apenas a instituições que a tomam como aporte teórico, podendo se inserir, também, no contexto da escola regular. A interface entre Psicanálise e Educação é possível desde que se atente aos possíveis equívocos que tal entrelace pode suscitar. Pereira (2020) nos chama a atenção para alguns deles, como a naturalização da dicotomia “normal” e “patológico”, que muitas vezes é institucionalizada, a noção desenvolvimentista ou psicológica do aluno e do professor, o abandono de uma escuta em prol da validação de determinados constructos teóricos e ao fato de se tomar o saber psicanalítico enquanto uma verdade.

Trata-se de uma relação possível e que resulta em determinada torção de perspectiva sobre a educação, tendo em vista que a Psicanálise apresenta à escola e aos educadores um operador primordial, que é a concepção de sujeito. Nas palavras de Kupfer (2013, p. 124), “o sujeito inaugurado por Freud e conceitualizado por Lacan é vazio, é efeito de seu discurso, descentrado e tem como marca de origem a negatividade”; desse modo, o sujeito é constituído por meio de inscrições simbólicas que o engendram em uma cadeia significante, e o tornam único. Nesse sentido, como seria uma educação que considera o sujeito? A resposta está no fato de o educador ter em vista a ideia de que o aluno possui marcas simbólicas que o determinam e orientam a sua forma de lidar com os laços sociais, a linguagem e o seu próprio corpo.

Por conseguinte, a singularidade tem uma posição privilegiada quando a educação tem como filtro a teoria psicanalítica, o que possui efeitos nas práticas educativas, dado que “quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis” (KUPFER, 2013, p. 125). Isso significa que se a

educação lança mão da perspectiva subjetiva, como proposto pela Psicanálise, há uma abertura a diferentes e possíveis modos de se educar e de instaurar o trabalho educativo.

Ao se pensar a escolarização de crianças e jovens autistas não é diferente, pois a posição subjetiva se coloca em evidência para a Psicanálise e se torna norteadora para formular um trabalho de inclusão escolar. Importante ressaltar que, embora se privilegie o singular, considera-se o coletivo na mesma medida, e é esta dialética que a perspectiva escolar inclusiva tece, ainda que engendre um certo tensionamento entre a noção do “para todos” e a particularidade de cada caso (FUZIY; MARIOTTO, 2010).

Na articulação entre coletivo e singular, constrói-se uma política de inclusão que tende a “procurar soluções provisoriamente aceitáveis para acolher uma criança num meio escolar regular, em função de condições locais e, bem entendido, de possibilidades de a criança ser ela mesma” (PLAISANCE, 2014, p. 37). As estratégias educativas vão se constituindo por meio da identificação de potencialidades e dificuldades da criança, sobretudo quando se trata do público da educação especial, notadamente as autistas, no seio de um contexto escolar no qual se presentifica uma diversidade de crianças.

Ao considerar a importância da educação para crianças autistas e psicóticas, Kupfer (2013, p. 83) cunha o termo “educação terapêutica”, para definir o “conjunto de práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida.” Dessa maneira, a concepção de educação terapêutica identifica o espaço escolar como um lugar em que se pode contribuir para a subjetivação do sujeito, uma vez que o fato de estar na escola oferece à criança um reconhecimento social e, mais ainda, “a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a crianças tomar o que puder” (KUPFER, 2013, p. 91).

Seguindo esta perspectiva, alguns psicanalistas identificam, na inclusão escolar, um efeito terapêutico, uma vez que a ida à escola proporciona aspectos considerados fundamentais para a subjetivação de sujeitos autistas, como: (i) o acesso a conteúdos pedagógicos, que pode inaugurar uma possibilidade de linguagem com significação que faria suplência ao processo de constituição subjetiva (BASTOS, 2015; BERNARDINO, 2015); (ii) o pertencimento ao mundo social, uma vez que a escola viabiliza a construção de laços e o reconhecimento da criança enquanto aluno (GUARIDO; MELTZGER, 2016); e (iii) o encontro com o outro, propiciando ao autista obter um suporte do semelhante para as suas ações, a partir do jogo de posições entre o sujeito e o outro (RAHME, 2014; BERNARDINO, 2020).

Sobre a educação dos autistas, Bastos (2015), a partir da contribuição da Psicanálise, avalia que se faz essencial permitir-lhes o advento da sua posição subjetiva no seio da Educação. Para isso, a autora toma a direção do tratamento clínico em que “parte-se do princípio de que tratar essas crianças é dar-lhes a chance de reordenar o campo da palavra e da linguagem, abrindo a possibilidade de virem a usufruir de um lugar de enunciação no campo do Outro” (BASTOS, 2015, p. 212). Sendo assim, tem-se em vista que a Educação pode abrir o acesso de significantes, desembocando no encontro da criança com a sua posição enunciativa, o que geraria em efeitos terapêuticos para o sujeito. Por isso, propõe pensar a educação terapêutica, cunhada por Kupfer (2013), a partir da Banda de Moebius, em que o tratar e o educar possuem uma relação de continuidade, onde se trata educando e se educa tratando.

A compreensão de que há no bojo do ato educativo uma possibilidade de tratamento, sugere que o efeito da dimensão da Educação é capaz de ressoar psiquicamente de tal forma no sujeito que o redimensiona a ocupar outro lugar diante do mundo social. Tal perspectiva tem como base a formulação de Lajonquiere (2006, p. 95) de que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar de enunciação ao campo da palavra e da linguagem, a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”.

Tendo em vista esta concepção de Educação e os seus efeitos na subjetivação das crianças autistas, há de se pensar em uma forma de tornar possível a permanência delas no ambiente escolar. Para tanto, é importante destacar que quando o Outro⁵ é sentido como intrusivo, pode ocasionar crises de angústia e horror, por isso necessita-se de uma “organização e ajuste constante do agenciamento simbólico efetuado pela escolar com a finalidade de tornar possível uma ação do coletivo” (FUZIY; MARIOTTO, 2010, p. 196). A escola, por sua vez, precisa tratar o Outro, ou seja, os educadores devem buscar esvaziar a presença maciça de um Outro perturbador para o sujeito, a fim de contribuir para que a criança autista possa circular e permanecer no espaço escolar sem se sentir invadida e ameaçada e, além disso, até se abrir para estabelecer laços sociais com os pares, ainda que à sua maneira (FUZIY; MARIOTTO, 2010).

Esta concepção de trabalho é baseada na formulação de Alfredo Zenoni (2002 *apud* KUPFER; KEIKO, 2007) e nomeada de “tratamento do Outro”. Constitui-se como uma proposta de trabalho institucional, que tem como objetivo o “descompletamento” do Outro

⁵ Segundo a definição de Lacan [1964]/(2008), “o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (p. 200). Portanto, o Outro diz respeito ao campo do simbólico, mas que pode ser encarnado, a princípio, por figuras parentais, e por outras pessoas ao longo da vida.

invasivo, a partir de uma regulação que ocorre pela pluralização de intervenções entre os diversos profissionais da equipe, a fim de tornar a relação com o mundo ao redor pacificada. Além do tratamento do Outro, há outros aspectos necessários de serem vistos quando se busca inventar estratégias educativas para o trabalho com as crianças autistas.

Pimenta (2019) destaca pontos centrais observados na clínica psicanalítica com autistas e que podem ser tomados pela escola com o intuito de orientar o processo de escolarização. Estes pontos se referem ao funcionamento particular da criança autista e são os seguintes: (i) a posição que ocupa diante do mundo, uma vez que, comumente, o sujeito autista se sente ameaçado pelo outro e, por isso, busca se defender, anulando-o; (ii) a relação com a linguagem, que se estabelece de forma singular para cada sujeito. Ou seja, alguns alcançam a fala mais tarde, podendo utilizá-la a favor da comunicação, como é o caso da língua funcional, ou podem dela não se servir para comunicar, como é o caso da língua verbosa. Outros, ainda, podem se manter no mutismo; e, por fim, (iii) a constituição do corpo, que pode estar impossibilitada nos registros do imaginário e do simbólico, resultando em uma relação particular com o corpo, observado pela agitação ou a desregulação do funcionamento corporal.

Pimenta (2019) destaca ainda três aspectos fundamentais ao analista, que podem ser considerados pelos educadores, para apreender o funcionamento autista e, assim, estabelecer formas de se relacionar com o aluno. A autora elenca algumas maneiras de construir um laço, mas prevendo uma distância suportável para o sujeito. Para tanto, o profissional:

(...) institui-se em uma posição passiva, de se deixar regular por ele (o que não é incompatível com a realização de intervenções); modula o olhar e a voz, e usa falas não imperativas [...]; identifica e mantém o objeto autístico protetor, ajudando a torná-lo complexo; verifica o que ou quem está funcionando como duplo; discerne e considera a borda protetora que tenha sido instituída pelo sujeito com autismo e reconhece o privilégio dado ao signo (PIMENTA, 2019, p. 15).

Nesse sentido, a Psicanálise coloca em cena, no campo da Educação, algo da dimensão do sujeito, com o objetivo de considerar seu funcionamento subjetivo, suas potencialidades, suas limitações para trabalhar em prol da inclusão escolar. Nesta perspectiva, eleva-se e privilegia-se as manifestações do sujeito, assim como aquilo que os próprios sujeitos enunciam sobre eles mesmos, quando isso é possível. Maleval (2017) destaca como especificidade da Psicanálise justamente o lugar dado ao saber do sujeito, saber que muitas vezes não pode ser colocado em palavras devido aos desafios enfrentados com a linguagem, mas que podem ser identificados em comportamentos. Em consonância a essa visão, alguns autistas, em suas autobiografias, como destaca Bialer (2015), fazem um apelo aos profissionais da Educação para que possam escutá-los, a fim de que sejam compreendidos. Criticam, ainda, o discurso dos

especialistas que reduzem os autistas a seus diagnósticos, não os reconhecendo enquanto sujeitos e não apostando na inclusão, o que acarreta obstáculos na experiência escolar, resultando em exclusão ou pseudoinclusão (BIALER, 2015).

Nesse Capítulo, três termos nortearam a nossa discussão: o autismo, a Educação e a Psicanálise, pois buscamos depreender sobre a inclusão escolar de alunos autistas a partir da Psicanálise. Para isso, traçamos um percurso que iniciamos localizando a origem do autismo como uma categoria diagnóstica e apresentando a perspectiva médica sobre o quadro. A fim de situar a discussão da educação de autistas apoiada na teoria psicanalítica, abordamos, primeiramente, a compreensão acerca do autismo na Psicanálise. Desse modo, foi possível identificar que a delimitação do quadro autístico ocorreu mediante os estudos de Leo Kanner, por volta da década de 1940 do século passado, o que abriu ao campo médico a possibilidade de estudos sobre o diagnóstico e o tratamento desses sujeitos. Vimos que, ao longo de um tempo, a educação dos autistas ocorria, sobretudo, em instituições especializadas, mais ligada à área da Saúde do que, de fato, ao ensino formal. Foram necessárias mudanças e transformações no campo da Educação, direcionadas às práticas inclusivas, para que esses sujeitos tivessem seu processo de escolarização construído em escolas regulares junto com outras crianças e jovens.

Sobre a educação de sujeitos autistas, os psicanalistas se debruçaram a respeito do assunto, considerando a Educação como um processo constitutivo e estruturante para o sujeito. Além disso, por meio da Psicanálise, introduziu-se no contexto escolar a noção de sujeito, perspectiva que oferece aos educadores um olhar para os aspectos subjetivos, o que permite uma maneira de fazer e de construir a educação escolar, especialmente para os sujeitos autistas, cujo modo de funcionamento singular resulta em particularidades no estabelecimento do laço com o outro, traço que impacta o processo de escolarização do aluno. Portanto, mediante o modo de leitura da Psicanálise sobre o autismo, pôde-se vislumbrar e verificar situações presentes no cotidiano escolar.

No caso do nosso trabalho, enfocamos a questão da mediação escolar, uma prática que surgiu com o intuito de ser um suporte à inclusão e que se presentifica na realidade das instituições de ensino como um instrumento capaz de auxiliar no percurso escolar do aluno. Neste sentido, é inerente à atuação do(a) mediador(a) uma intervenção de forma direta com o

estudante, o que implica identificar a dinâmica estabelecida entre mediador(a) e aluno, tendo em vista, especialmente, as particularidades do funcionamento autístico. Antes de adentrarmos este objetivo da nossa pesquisa, abordaremos, no próximo Capítulo, questões relativas à mediação escolar, sobretudo quanto aos aspectos históricos, aos elementos que a constituem e aos marcos legais que a respaldam.

2 MEDIAÇÃO ESCOLAR: HISTÓRIA, SIGNIFICADOS E MARCOS LEGAIS

No Capítulo anterior, buscamos discutir a interface entre o autismo, a Psicanálise e o campo da Educação escolar. Vimos que a educação dos autistas sofreu uma torção em sua forma de ser ofertada, após a eclosão da noção de inclusão, uma vez que, inicialmente, esteve baseada em uma perspectiva de tratamento realizado em espaços distintos das salas de aula regulares, predominantemente em instituições especializadas e classes especiais. Com relação à inclusão escolar, foi possível perceber que a Psicanálise reconhece o lugar que o processo de ensino e aprendizagem, assim como a convivência com os pares, tem para os sujeitos autistas. Além disso, a Psicanálise contribui fundamentalmente para o campo da Educação, por meio da noção de sujeito que coloca em jogo, na cena educativa, a singularidade do aluno, o que pode provocar efeitos importantes, em especial, no processo educativo de crianças autistas.

Tendo em vista o contexto da inclusão, surge a figura do(a) mediador(a) escolar, profissional convocado(a) pelas escolas regulares para ocupar um lugar de suporte às práticas educacionais com alunos com deficiência ou alunos que demandam uma atenção individualizada. Contudo, nesta pesquisa, o objetivo é investigar a atuação do(a) mediador(a), especialmente com os alunos autistas. Para tanto, neste Capítulo, centralizaremos a análise na questão da mediação, de uma forma geral, pretendendo: i) resgatar a história da prática, a partir de elementos que se têm concernentes ao surgimento da presença do(a) mediador(a) nas escolas regulares; ii) conceituar a prática da mediação, definindo as funções dos mediadores; iii) trazer dados da presença do acompanhamento escolar em políticas e na legislação nacional; iv) discutir a questão da formação profissional, ainda indefinida; e v) apontar a revisão de literatura sobre o tema.

A escolha por iniciar o Capítulo abordando os elementos referentes ao nascimento da mediação e as questões relacionadas à conceituação da atuação do(a) mediador(a) para, em seguida, focar os aspectos legais e de formação, deve-se ao fato de reconhecermos que a mediação escolar já se fazia presente antes de sua normatização. Apoiando-nos em Mousinho *et al.* (2010), consideramos que o(a) mediador(a) escolar adentra o contexto das escolas regulares com o objetivo de auxiliar o processo de inclusão de determinados alunos por volta dos anos 2000, enquanto a normatização sobre o acompanhamento escolar e os profissionais de apoio começa a ser delineada mais fortemente a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, sendo corroborada em outros

documentos legais como a Nota Técnica nº19/2010, a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2010, 2012, 2015).

Dessa forma, a legislação pretendeu normatizar práticas que já ocorriam nas escolas, nas redes de ensino, mas que não tinham uma orientação do ponto de vista legal. Considerando tal questão, buscamos traçar a análise proposta, privilegiando a direção que a mediação escolar tomou ao longo do tempo e, portanto, os aspectos históricos que a envolvem para, posteriormente, situar os aspectos legais. Do mesmo modo, decidimos por inserir a revisão de literatura ao final do Capítulo, uma vez que nos ajuda a abordar as questões acadêmicas e indicar o contexto das produções científicas sobre o tema da mediação, para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, que será apresentada no terceiro Capítulo desta Dissertação.

2.1 O início da atuação de mediadores(as)

A década de 1990 possuiu marcos importantes para a eclosão da educação inclusiva, por ter sido um momento no qual existiram grandes debates sobre o tema, divulgados em convenções e encontros internacionais. Um evento fundamental, que resultou na Declaração de Salamanca, foi a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, na Espanha, que ratificou o lema de uma educação para todos, já defendido pela Declaração de Jomtien, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990.

A discussão sobre a inclusão havia sido introduzida nos Estados Unidos e na Suécia, na década de 1990, ao tratar a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, o que colaborou para os debates posteriores que ampliaram a utilização do termo “inclusão”, entendendo a educação inclusiva como uma perspectiva educacional que considera a escola comum como espaço central para a escolarização de todos os alunos (RAHME, 2013). Nesse sentido, a introdução do termo “inclusão” e dos princípios inclusivos no discurso escolar ocorreu por meio de um processo iniciado nas publicações sobre educação especial em ambos os países e adotado nos marcos internacionais - tanto nos dois eventos já mencionados quanto na Convenção de Guatemala (1999) e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) - que defendiam uma educação atenta às diferenças.

No entanto, antes mesmo da última década do século XX ser marcada pelo discurso educacional inclusivo, Rahme (2013) informa que havia movimentos no contexto mundial que possibilitaram o estabelecimento de tal discurso “como um operador das relações sociais estabelecidas com as pessoas ditas com necessidades educacionais especiais” (p. 98). Processos

de mudança ocorridos, especialmente na Itália e nos Estados Unidos, segundo a autora (2013), foram fundamentais para que os alunos com necessidades educativas especiais pudessem adentrar as escolas comuns. A Itália, ainda na década de 1970, inicia um movimento de extinção das classes e escolas especiais visando integrar os alunos que as ocupavam nas escolas comuns, enquanto nos Estados Unidos, nos anos 1980, havia a proposta de conjugar a educação especial e a educação comum com o intuito de oferecer o acesso aos alunos com deficiência às escolas comuns (RAHME, 2013).

Considerando o cenário internacional, Kassar (2011) destaca que a educação de pessoas com deficiência já estava sendo pauta de discussões desde ao final da Segunda Guerra Mundial, provocando mudanças acerca do olhar para as pessoas com deficiência em virtude dos efeitos causados pela Guerra. Além disso, segundo Kassar (2011), o debate da educação desse público foi evidenciado na década de 1950, momento em que surgiu o movimento das pessoas com deficiência, que contou com a participação e o apoio, para a construção da luta, dos familiares e profissionais. Ambos os marcos internacionais foram ressaltados pela autora como fundamentais para a emergência dos princípios inclusivos escolares ao longo da última década do século XX.

No que se refere ao cenário nacional, Kassar (2011) elenca mais um aspecto relevante para a disseminação das ideias inclusivas, que diz respeito à ratificação pelo Brasil das convenções internacionais, sobretudo aquelas realizadas em 1990, na Tailândia e, em 1994, na Espanha, o que resultou em rearranjos nas políticas educacionais brasileiras. Tendo em vista a articulação do processo de inclusão em nível internacional nos marcos históricos e sociais, Rahme (2013) destaca a internacionalização de direitos ligados à educação escolar. Nesse sentido, o movimento global voltado para uma educação preparada para acolher todos os alunos, garantindo-lhes o acesso, a permanência e um ensino de qualidade impactou a política educacional brasileira (BORGES; TORRES, 2020). Segundo as autoras:

O Brasil aderiu às orientações internacionais acerca da Educação Inclusiva de forma contundente, promovendo, em um espaço de tempo relativamente curto, mudanças significativas que impactaram e continuam impactando o sistema educacional, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. (BORGES; TORRES, 2020, p. 149)

Assim, com a influência direta dos debates internacionais, passa a ser defendida a ideia de que a escolarização dos alunos matriculados, até então, nas classes especiais ou instituições especializadas, deveria ocorrer nas salas de aula regulares. Necessitando, portanto, de sérias mudanças não apenas da dinâmica escolar, mas, também, em relação aos princípios regentes das práticas educativas. Para acolher os alunos que não se encontravam no ensino regular, a

escola carecia de abdicar de crenças enraizadas e padrões estabelecidos ao longo de toda a história da Educação, o que demandaria um empenho árduo, porém, necessário. As transformações das concepções referentes ao campo da Educação, sobretudo a respeito do público da educação especial, que passou a ter o seu lugar reconhecido no espaço escolar regular, asseguraram o acolhimento e uma promessa de Educação de qualidade a todos os estudantes, sem exceção. Entretanto, ao tentar oferecer educação a esse público, tendo como base os princípios inclusivos, surgiram desafios para a escola. O processo de inclusão originou uma gama de demandas que a escola foi convocada a atender, sem estar, não apenas devidamente preparada, mas também disposta a enfrentar. Freitas (2015) afirma que, com a chegada dos alunos denominados “em situação de inclusão”, a questão de como inclui-los se fez presente nas escolas e, com isso, passou-se a buscar respostas para tal desafio.

Naquele contexto, inicia-se uma participação ativa dos familiares de crianças e jovens que eram tidas como desviantes dos padrões escolares regentes, a fim de que pudessem ter suas matrículas efetivadas nas escolas regulares. Contudo, em algumas escolas persistiu certa resistência em acolher os alunos, apoiando-se na justificativa de que a instituição tampouco seus funcionários estariam preparados para oferecer um processo de escolarização adequado.

Na concepção de Freitas (2015), a escola identifica a presença de um acompanhante como condição para a inserção do aluno na instituição escolar, por entender que “as demandas desse aluno vão para além das possibilidades dela e, por isso, leva aos pais à necessidade de um profissional que acompanhe a criança (adolescente) na escola” (FREITAS, 2015, p. 29). Consoante essa perspectiva, Vargas (2017) avalia o surgimento da mediação dentro de um contexto envolto por desafios colocados à escola, ao convocá-la a rever sua estrutura e o seu ensino. Assim, o trabalho de mediação:

Mostrou ser uma possibilidade, uma maneira de garantir não somente o acesso, mas também a participação e a aprendizagem do aluno. Uma pessoa que teria condições de inclinar-se sobre as características do aluno, perceber suas potencialidades, dificuldades, padrões de comunicação e habilidades e, assim, auxiliar o professor e a escola frente a esse desafio que se soma a tantos outros existentes no âmbito escolar. (VARGAS, 2017, p. 63)

Face à relutância advinda da escola, os familiares, assim como a equipe terapêutica dos alunos em questão, empenharam-se na garantia do direito das crianças e jovens ao acesso à escola e ao processo de escolarização. De um lado, havia o argumento da escola de falta de formação dos profissionais e de ausência de preparo para a implementação de práticas inclusivas, uma vez que, segundo Azevedo (2015, p. 44), havia “escassez de professores que pudessem atender à demanda da inclusão escolar” e, de outro lado, existia o engajamento tanto

dos familiares quanto da equipe terapêutica em favor da inserção dos estudantes nas salas de aulas comuns.

O exercício dos mediadores, conforme Mousinho *et al.* (2010), tornou-se mais frequente a partir dos anos 2000 nas escolas brasileiras, fato relacionado à eclosão dos princípios inclusivos que deveriam ser assumidos e colocados em ação pelas instituições educacionais. Desse modo, “a opção para muitos foi introduzir um profissional especializado na sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe” (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 93). A presença do profissional que faria esse acompanhamento escolar passou a ser assegurada na legislação brasileira desde 2001, como veremos posteriormente.

O comprometimento dos familiares podia ser observado na responsabilização pelos custos extras, além da mensalidade escolar, referentes ao profissional que estava sendo convocado a atuar na escola. O acompanhante não pertencia ao quadro de funcionários da escola e era remunerado, de acordo com Freitas (2015) e Romero (2018), pelos responsáveis da criança ou do jovem que dispunha do acompanhamento. Além do engajamento da família, notava-se o envolvimento dos profissionais terapeutas dos alunos, o que os levou, inclusive, a atuarem como mediadores(as) no surgimento do acompanhamento⁶.

Romero (2018) ressalta que “no início do processo de inclusão escolar, os primeiros mediadores foram os próprios terapeutas, como psicólogos, fonoaudiólogos das crianças com necessidades especiais, que saíram de seus consultórios para complementar seu atendimento dentro de sala de aula” (p. 87). A equipe terapêutica, nesse contexto, quando não estava nos espaços da escola, fazia-se presente por meio de orientações e supervisões dadas aos mediadores. As intervenções escolares dos acompanhantes eram preparadas pelos profissionais da Saúde ligados à equipe que atendia o aluno em espaços externos à escola (MOUSINHO *et al.*, 2010; ROMERO, 2018).

Considerando todo o contexto do surgimento do mediador, percebe-se a presença do viés clínico na mediação, desde o início. Vargas e Rodrigues (2018, p. 10) afirmam que “a mediação escolar assenta-se entre o encontro da saúde com a educação”; sendo assim, as autoras a aproximam do dispositivo do acompanhamento terapêutico que, embora consista em um

⁶ Vale destacar que nos referimos, aqui, a um certo contexto social e econômico que possibilitava aos familiares custearem a presença de um profissional adicional. Contudo, em contextos menos favorecidos, quando a entrada dos mediadores na escola ainda era incipiente e não encontrava respaldo legal, havia a assistência das mães ao longo do cotidiano escolar, a fim de garantirem aos seus filhos a permanência e uma educação na escola regular. Podemos mencionar tais fatos apoiando-nos em relatos, ainda que não tenhamos encontrado produções acadêmicas que o expõem.

dispositivo clínico criado com o intuito de abandonar o modelo psiquiátrico tradicional e promover o movimento reformista, inseriu-se no contexto escolar a partir do surgimento da perspectiva inclusiva e, com isso, pode ser considerado como inspiração para a mediação (VARGAS; RODRIGUES, 2018). Para as autoras (2018), há pontos de convergência entre a atuação do(a) mediador(a) escolar e do acompanhante terapêutico, devido às funções que se assemelham:

Os dois medeiam as relações da criança com outras pessoas e com coisas de seu contexto; atuam como intérpretes das linguagens para a criança; investem na criança considerando o sujeito; intervêm na linguagem e no discurso social; constroem parcerias com professores e alunos; além da aposta na aprendizagem e na constituição de laços sociais. (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p. 12)

No começo da mediação, além do trabalho interventivo no espaço escolar, os terapeutas promoviam a troca entre a família e os atores escolares, uma vez que a escola se eximia da escolarização do aluno, carecendo-lhes que tomassem frente no processo, o que resultava na responsabilização pela realização da triangulação com os familiares e os educadores. Segundo Teixeira (2013), faz parte da alçada do(a) mediador(a) possibilitar a interlocução entre escola, estudante, família. Seguindo a mesma perspectiva, Mousinho *et al.* (2010) analisam a relação estabelecida entre mediador(a) e família, na qual o profissional compartilha informações a respeito do desenvolvimento da criança e dos acontecimentos no ambiente escolar. Desse modo, Teixeira (2013) e Mousinho *et al.* (2010) consideram que faz parte do papel do(a) mediador(a) construir o diálogo com a família do aluno mediado.

Retomando o nascimento da atuação do(a) mediador(a), entende-se que, a partir do tensionamento entre a família e os terapeutas com a escola, surge a possibilidade de inserir um profissional que possa acompanhar os alunos no cotidiano escolar, visando contribuir para o processo de escolarização. Entretanto, embora o surgimento do acompanhamento tenha se dado em meio a uma busca de soluções para auxiliar o ensino e aprendizagem do estudante, essa prática foi convocada frente à dificuldade de a escola modificar a forma de acolher e de oferecer educação aos alunos com deficiência. Logo, como resultado de certo embaraço somado ao impasse em ter de repensar os princípios que regiam a instituição escolar, o(a) mediador(a) se insere nesta circunstância, o que afeta diretamente as noções norteadoras do trabalho da mediação escolar.

Kaufman (2016) considera que a escola passa a demandar a presença da figura do mediador para cuidar do aluno, como afirma: “Em sua maioria, nesse primeiro momento, cuidar geralmente significa fazer com que o aluno possa funcionar na escola segundo os padrões preestabelecidos pela instituição” (p. 50). Ou seja, ao invés de a instituição remodelar a sua

concepção de educação almejando o modelo inclusivo, permanecia enrijecida em suas noções, promovendo apenas uma integração do aluno. A integração certifica o modelo de que a necessidade de adaptação se encontra do lado do aluno e não da dinâmica escolar. Conforme os apontamentos de Kaufman (2016) sobre o discurso existente naquele contexto, pode-se inferir que esse era a perspectiva vigente no momento do surgimento da mediação escolar, uma vez que o aluno necessitava se encaixar nos moldes escolares; como por vezes isso não era possível, o mediador aparece “para garantir que ele [o aluno] se adapte às regras e, assim, seja incluído” (KAUFMAN, 2016, p. 50).

Ainda segundo Kaufman (2016), havia um parâmetro de normalidade que regia a escola, caso algum aluno apresentasse um desvio, carecia de ser amparador com o intuito de colocá-lo conforme os padrões. Tal perspectiva atrelava-se fortemente com o discurso médico e medicalizante, que tende a fundir a criança ou o jovem ao seu diagnóstico. Por vezes, este discurso adentra o espaço escolar somado à ideia de que o diagnóstico do estudante é um imperativo para que haja o acompanhamento do mediador (KAUFMAN, 2016). Neste contexto, a autora alerta-nos que a atuação do mediador pode ser influenciada pelo discurso médico e medicalizante, por isso problematiza a prática da mediação escolar lançando as seguintes questões: “A serviço de que e de quem os mediadores trabalham? O que produzem? De que maneira e a partir de quais parâmetros a escola decide que certo aluno não deve frequentar a escola sem um mediador?” (KAUFMAN, 2016, p. 49).

Com base nestas ideias de educação, “o aluno se torna responsável pelos seus fracassos e, para experimentar a escola, precisa ser acompanhado pelo mediador” (KAUFMAN, 2016, p. 51). O profissional, deste modo, insere-se no contexto educacional, tendo como norteador da sua função a concepção de que o estudante que apresenta desvios, considerando o “modelo de normalidade”, necessita condizer com a norma escolar vigente para que seja possível sua circulação na escola. Tendo em vista tal dinâmica escolar estabelecida, Vargas e Rodrigues (2018) propõem analisar questões referentes à diferença e às singulares, pois, para elas:

Somos usualmente guiados por um olhar que marca, normatiza, classifica. E, como tudo difere, cria-se um padrão ao qual todos são submetidos. As diferenças não são compreendidas como características próprias de cada um, elas são anuladas. (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p. 13)

Quando o(a) mediador(a), ao ocupar lugar no processo de escolarização de alunos com deficiência referencia-se a esse discurso normatizante, corre-se o sério risco de produzir e reforçar práticas segregadoras ao invés de promover e auxiliar a efetiva inclusão. Por isso, Kaufman (2016) incita que faça parte do cotidiano do mediador questionar os seguintes

aspectos: “A nossa prática está a serviço de quê?” (p. 52), e propõe, a fim de alcançar a inclusão, “sair da lógica individualizante do ‘incluir um no coletivo’” (p. 52), buscando ter em vista conjugar a singularidade e o próprio coletivo.

A partir do breve resgate histórico sobre o nascimento da prática da mediação no contexto da inclusão escolar, nota-se a dificuldade de a instituição escolar transformar seu processo educacional com o intuito de promover práticas inclusivas visando à entrada de alunos que eram considerados como desviantes do padrão escolar. Diante disso, o trabalho do(a) mediador(a) não saiu ileso e sofreu fortes influências dessas concepções presentes na escola, resultando em práticas que necessitavam ser colocadas em questão, a fim de repensar sua atuação.

Apesar da hipótese de a mediação escolar ter surgido atrelada a um discurso que não promovia, de fato, a inclusão, havia na presença do(a) mediador(a) uma potência inegável no sentido de ser capaz de suscitar práticas educacionais inclusivas e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim como ainda há, atualmente, uma capacidade de viabilizar a inclusão por meio do seu trabalho, caso sejam considerados alguns pontos primordiais: uma educação de qualidade que abarque todos os alunos inseridos em sala de aula; uma dinâmica de trabalho que privilegia o docente como referência na condução da escolarização do estudante; e uma formação embasada em princípios inclusivos.

Desta maneira, persiste um tensionamento em torno da mediação que marca o lugar do(a) mediador(a) nas práticas escolares, sendo possível destacar duas possíveis vias de atuação, conforme as concepções da escola. A primeira via que podemos discernir diz respeito à possibilidade de se ter uma mediação que tenha como centralidade a adequação e a normatização dos alunos, perspectiva que denuncia a não aderência da escola às ideais inclusivas. Nesse caso, o que orienta o trabalho do(a) mediador(a) é um certo padrão escolar a ser atingido com o aluno mediado, ao invés de se ter uma transformação na escola para acolher e possibilitar a participação de todos os alunos.

A segunda via refere-se a uma mediação implicada em fomentar o processo de inclusão ao auxiliar o docente no espaço escolar, considerando as particularidades do aluno e, ao mesmo tempo, coletivizando intervenções.

Discernimos os dois possíveis caminhos de serem trilhados pelo(a) mediador(a), de um lado uma mediação pautada em padrões escolares, que busca adequar os alunos e, do outro lado, uma mediação comprometida com os princípios escolares inclusivos. Esta última forma de mediação respeita e considera as diferenças. Ambas as vias são tomadas conforme as ideias

norteadoras da escola e a leitura que cada profissional mediador faz a respeito da inclusão escolar.

Portanto, o percurso indica que a presença de um profissional para ocupar a função de mediador esteve ligada às mudanças ocorridas no sistema de ensino decorrentes da emergência do movimento inclusivo que passou a nortear a educação. Com o acesso dos estudantes com deficiência às salas de aulas comuns, a escola teve como estratégia inserir o(a) mediador(a), seja por considerar sua presença fundamental para viabilizar o acolhimento de determinados alunos, seja por julgar tal presença como uma ferramenta, um suporte, para a inclusão escolar. Com isso, o papel, as funções e a dinâmica do trabalho foram se delimitando, conforme o(a) mediador(a) foi ocupando seu lugar no contexto escolar, como veremos a seguir.

2.2 Circunscrevendo a prática da mediação

O mediador assumiu o lugar de agente de inclusão (MOUSINHO *et al.*, 2010), auxiliando o desenvolvimento de atividades presentes no cotidiano escolar, assim como outras tarefas necessárias. Para Freitas (2015), “o primeiro e mais fundamental objetivo do mediador é ajudar o aluno a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma” (p. 29). Logo, a mediação escolar configura-se como um recurso que visa não só ao acesso da criança ao sistema regular de ensino, mas à plena participação e construção da aprendizagem no ambiente escolar.

Freitas (2015) considera a atuação do mediador como ponte que se situa entre o estudante e as relações vivenciadas por ele com os profissionais da escola, os pares e a aprendizagem. Mousinho *et al.* (2010) apontam para a mesma direção, ao definirem como principal função do mediador “ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela” (p. 95). Ambas as definições fazem alusão à característica do trabalho de ser elo, possibilitando conectar e fazer ligações entre o estudante e aquilo que o cerca no ambiente escolar.

Tal forma de entendimento do lugar ocupado pelo acompanhante do aluno no seu percurso escolar justifica a utilização do termo “mediação” para designar a prática, e o termo “mediador” para nomear o profissional. Verifica-se a partir da etimologia do termo que “a palavra *mediação* tem sua origem no latim *mediare*, e significa *dividir ao meio, repartir em duas partes* ou *ficar no meio de dois pontos*” (RAHME, 2018, p. 292, grifo da autora), o que está de acordo com a posição assumida por este profissional.

O conceito de mediação, no campo da Educação, possui conexões com a teoria de Lev Vygotsky, psicólogo bielo-russo, por tê-la concebido como uma noção basilar do desenvolvimento humano. Ao focar seus estudos na construção da aprendizagem e na presença das relações sociais nesse processo, identificou que o indivíduo necessita ser mediado pela linguagem advinda das relações, para que alcance as funções mentais superiores, e pelo conhecimento assimilado (VYGOTSKY, 1993). Desse modo, o proponente da abordagem histórico-cultural centralizou o aspecto da mediação simbólica, entendendo que a construção da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo estão relacionados com a possibilidade de interação que o indivíduo dispõe com o seu meio.

A proposta de Vygotsky denomina-se como “sociointeracionista”, já que para ele o conhecimento apenas se constrói pela mediação realizada por outros indivíduos. Tal perspectiva demonstra que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento não ocorrem de forma autônoma e, portanto, requerem processos de interação social. Para isso, há de se estabelecer a zona de desenvolvimento proximal,⁷ na qual se configura uma possibilidade de avanços de etapas e de aquisição da aprendizagem, pois a zona é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1993). Isto é, por meio da zona de desenvolvimento pode se estabelecer aquilo em que a criança ainda necessita de auxílio para realizar, a fim de que ela alcance o desenvolvimento de forma independente.

A mediação, como conceito, surgiu no começo do século XX, com o psicólogo Vygotsky na elaboração de sua teoria histórico-cultural, sendo retomada no início do século XXI para referenciar o profissional que tem a função de auxiliar o processo de inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, embora, nas diversas realidades escolares, seja possível deparar com outras nomeações referentes ao acompanhante, podendo ser encontrados termos como “facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional” (MOUSINHO *et al*, 2010, p. 93), profissional de apoio educacional, monitor de inclusão, auxiliar de inclusão, entre outros.

Além disso, nas realidades escolares, encontram-se outros modos de acompanhamento que se diferem da mediação, apesar de os profissionais não deixarem de ser, de certo modo, mediadores(as) da construção do conhecimento e das relações do aluno com o meio. Entretanto, são práticas que se diferem, apesar de semelhanças, seja devido à formação exigida, à dinâmica

⁷ Para Prestes (2010), a tradução do conceito formulado por Vygotsky seria zona de desenvolvimento iminente, uma vez que, na teoria do psicólogo, a criança desenvolverá determinadas funções pela colaboração de um outro, por ter a “possibilidade de desenvolvimento”. Ainda que o amadurecimento não tenha sido alcançado no estágio do desenvolvimento atual da criança, ele está em curso e próximo de ser atingido, sendo essencial a instrução do outro, para que esse desenvolvimento ocorra.

estabelecida ou ao fundamento que embasa o trabalho. Nesse sentido, é possível indicar a existência de três atividades que podem ser distinguidas da mediação: o coensino, o professor de apoio e o acompanhamento terapêutico, como passarei a analisar.

O coensino, também chamado “ensino colaborativo”, define-se como uma estratégia que utiliza o acompanhamento de um outro profissional, além do professor regente, com o objetivo de auxiliar o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Conforme ressaltam Vilaronga e Mendes (2014), trata-se de dispor na sala de aula da presença do docente principal e de um professor habilitado em educação especial, para que ambos trabalhem conjuntamente em prol das práticas inclusivas:

A proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência; ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum. (MENDES; VILARONGA; 2014, p.76)

O que caracteriza o coensino é a alternância dos dois professores na condução da turma. Sendo assim, em algumas determinadas disciplinas, o professor de educação especial leciona para todos os alunos presentes em sala de aula enquanto o professor regente mantém-se focado no aluno ou nos alunos que possuem acompanhamento. Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) afirmam que “no Brasil, este modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.” A pesquisa apresentada pelas autoras foi realizada na Rede Regular de Ensino de São Carlos, estado de São Paulo, com quatro professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental, convidados a trabalhar na modalidade de coensino com o professor de educação especial.

O professor de apoio refere-se ao professor que possui especialização em educação especial, assim como ocorre no coensino, porém, neste caso, oferece apenas o auxílio ao professor regente nas atividades pedagógicas com alunos que necessitam do acompanhamento (BOAVENTURA JÚNIOR, 2019), não tendo como função a alternância com o professor regente na condução da turma e, por sua vez, na docência de certas disciplinas, o que difere do ensino colaborativo.

O professor de apoio, no caso do estado de Minas Gerais, foi definido pela primeira vez no documento denominado *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Segundo o documento, “o apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico, utilização de estratégias e recursos tecnológicos” (MINAS GERAIS, 2014, p. 20). O professor de apoio atua na comunicação,

linguagem e tecnologias assistivas, sendo convocado quando o estudante apresentar necessidades nesses aspectos, de acordo com a Resolução nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2020). O professor de apoio “tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum” (MINAS GERAIS, 2020, p. 5) e pode acompanhar até três alunos por turma.

Na Itália, segundo Boaventura Júnior (2019), com o processo de integração escolar iniciado fortemente na década de 1970, o professor de apoio já havia sido tomado como parte da proposta de inserção dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, estando ainda presente nas escolas italianas, já que, de acordo com Plaisance (2019, p. 5), “em 2017, havia aproximadamente um professor de apoio para uma média de 1,67 de aluno em situação de *handicap*.” Plaisance (2019) avalia o caráter colaborativo que o movimento italiano de integração radical possuía e, com isso, os professores de apoio e os professores regentes estabeleciam um trabalho em conjunto, no qual a atuação do professor de apoio não se restringia, como ainda não se restringe, a uma determinada criança, sendo ampliado para toda a turma.

Ao comparar a história do professor de apoio nos contextos educacionais brasileiro, português e italiano, Boaventura Júnior (2019) considera que a Itália foi precursora na adoção do professor de apoio no processo de inclusão escolar e em sua definição legal. O autor justifica que o aparecimento do professor de apoio nas escolas italianas:

(...) ocorreu porque essa concepção de participação coletiva, visando garantir a utilização de recursos especializados para que se atendesse às especificidades das necessidades de cada aluno com deficiência, exigia, obrigatoriamente, a presença de um professor especialista, que acabou sendo nomeado, com mais frequência, de professor de apoio. (BOAVENTURA JÚNIOR, 2019, p. 46)

No que se refere ao acompanhamento terapêutico, assim como os outros modos descritos acima, trata-se de um recurso capaz de fomentar os processos educacionais inclusivos a partir da presença de um profissional que se torna um colaborador para o professor regente na construção e na transmissão do conhecimento a determinados alunos. Segundo Spagnuolo (2017), tal modalidade possui raízes na prática do Acompanhamento Terapêutico (AT), dispositivo introduzido a partir da reforma psiquiátrica e que previa a intervenção do acompanhante terapêutico quando ocorreram transformações no âmbito da Saúde Mental ligadas à circulação social de pessoas que viviam anteriormente institucionalizadas. A partir da introdução do dispositivo do AT no contexto da luta antimanicomial, surgiu o AT no campo da

Educação, com o intuito de promover a inclusão de crianças segregadas do espaço escolar (SPAGNUOLO, 2017).

A prática do AT (Acompanhante Terapêutico) pode ser encontrada em alguns municípios, embora não seja uma intervenção majoritariamente implementadas; além do mais, a atuação do acompanhante terapêutico, por vezes, apoia-se na Psicanálise, tendo-a como base teórica. Desse modo, *“o que definiria o AT seria uma direção ética do tratamento – e que pede do acompanhante terapêutico, por sua vez, uma formação teórico-prática correlativa a essa ética”* (GUARIDO; METZGER, 2016, p. 157, grifo das autoras). O AT orienta-se na noção de que a escola é um lugar no qual ocorre aprendizagem e espaço que promove a relação com o outro, fator relevante para o processo de constituição do sujeito. Por isso, se torna necessário intervir quando crianças e adolescentes apresentam impasses no estabelecimento de laços sociais, e a atuação do AT visaria suscitar uma pertença social e, da forma possível, um laço com o outro. De acordo com a Equipe Ponte e Jerusalinsky (2016):

(...) o AT poderá propiciar condições para mudanças na posição daquela criança diante do mundo e, no caso específico, perante a escola, de modo a não ser apenas um lugar para ir e, sim, um lugar que permita que ela se aproprie da sua posição de aluno. (EQUIPE PONTE; JERUSALINSKY, 2016, p. 274)

Nota-se que, embora tenhamos mencionado formas possíveis de colaboração à implementação de práticas inclusivas de suporte no processo de ensino e aprendizagem de determinados alunos, há aspectos que os diferenciam. O recurso ao professor de apoio, assim como o dispositivo do coensino ou ensino colaborativo, contêm a atuação do professor habilitado em educação especial, porém, no coensino, há alternância da docência com o professor regente, diferindo do trabalho do professor de apoio que, quando tomado isoladamente, ocorre apenas no processo educacional de certos alunos presentes em sala de aula. De toda forma, ambos os tipos se distanciam do dispositivo da mediação escolar, pois o(a) mediador(a), como profissional de apoio, não necessariamente é um(a) professor(a) de educação especial.

Há, muitas vezes, graduandos ocupando a função de mediador - como revela a pesquisa realizada por Santos (2020) - mas, também, pessoas com formação em nível Médio (VICARI, 2019). Além disso, não faz parte do funcionamento da mediação a alternância com o professor regente, ainda que esta dinâmica possa se fazer presente em momentos pontuais, conforme a escolha dos profissionais. Outro elemento é o fato de o acompanhante terapêutico escolar, geralmente, possuir formação na Psicologia e ter como aporte teórico a Psicanálise, assinalando uma marca muito específica desta atuação ligada à dimensão clínica.

As três modalidades de acompanhamento escolar citadas podem ser eleitas pelas instituições educacionais conforme a política adotada pelos Sistemas de Ensino e/ou os princípios norteadores da escola. Como não há uniformidade nas políticas e na legislação em relação à forma de apoio do profissional no processo de inclusão, especialmente quando se trata de políticas municipais, as nomeações e as orientações para a atuação do profissional de apoio diferem-se. Com isso, têm-se variadas práticas de acompanhamento, como o coensino, o AT, o professor de apoio e a mediação escolar, contudo, frequentemente, depara-se nos espaços escolares com uma prática mais associada à mediação na perspectiva daquilo que a legislação designa como “profissional de apoio”. É possível verificar esse apontamento a partir do lugar ocupado pelo profissional na dinâmica do trabalho desenvolvido na sala de aula e da formação exigida para que ele assuma o cargo, ainda que a mesma forma de atuação receba nomes distintos, pois é comum encontrar termos como facilitador escolar, profissional de apoio, tutor, monitor, auxiliar de inclusão, para designar a mesma função da mediação, como abordado anteriormente.

Em relação à função, pode-se inferir que o(a) mediador(a) deve contribuir com o trabalho do professor regente, a fim de alcançar práticas inclusivas, fomentando a construção do conhecimento, possibilitando a participação do aluno nas atividades pedagógicas, provocando o estabelecimento de laços sociais, auxiliando na circulação pelos espaços, apoiando na locomoção e nas atividades de vida diária, e intervindo, quando houver demanda, em toda e quaisquer atividades que permeiam o cotidiano escolar.

Fonseca (2014) apresenta as atribuições específicas do(a) mediador(a), com destaque para: (i) colaboração com o docente e condução das atividades pedagógicas propostas a partir das orientações advindas do professor; (ii) observação e avaliação do comportamento e do desenvolvimento do aluno; (iii) suporte para atividades que se pretende realizar com a finalidade de aliviar momentos de agressividade; (iv) cuidado da higiene e nas ações que objetivam alcançar a independência, especialmente em relação à alimentação; e (v) acompanhamento dos alunos em atividades sociais e culturais propostas pela escola. A autora (2014), ao tratar do papel do mediador, referencia-se em vários pontos vinculados à orientação e à supervisão do professor regente. Além disso, elenca as responsabilidades do(a) mediador(a): (i) estar atualizado profissionalmente e participar de capacitação; (ii) demandar e conservar o material necessário para o trabalho; (iii) preparar o ambiente de trabalho; (iv) auxiliar nas atividades de cuidados como alimentação, higiene pessoal, recreação e lazer.

Ainda sobre responsabilidades, Mousinho *et al.* (2010) afirmam que os mediadores “ajudam com as atividades e trabalhos de adaptação individualizada, a fim de permitir que os professores ganhem tempo com as demais atividades do dia a dia” (p. 95). Em consonância a tal concepção, Romero (2018) destaca a orientação do professor regente em relação às adaptações, acrescentando que devem ser observadas e realizadas conjuntamente entre docente e mediador(a). Cabe questionar se compete ao mediador a adaptação de conteúdo, tendo em vista os princípios de uma educação inclusiva, a qual imputa ao professor regente a responsabilidade por todos os elementos relacionados ao processo de escolarização do aluno que dispõe de mediador(a). Considerando, desta forma, que o docente tem sob sua responsabilidade a transmissão e a construção do conhecimento de todos os estudantes presentes em sala de aula, o(a) mediador(a) não é um(a) substituto(a) do professor regente, mas, sim, um(a) parceiro(a) que contribui para a implementação de uma educação que agregue todos.

A atuação do(a) mediador(a) não se restringe à sala de aula; por vezes, requer-se intervenções em outros espaços escolares (MOUSINHO *et al.*, 2010), dependendo da demanda do aluno. Caso o aluno tenha dificuldades de estabelecimento do laço social, pode ser necessária uma atuação mais presente do(a) mediador(a) em momentos que demandam maior interação, como o horário do recreio e as aulas de Educação Física, por exemplo. Se houver dificuldades com a higiene pessoal, certamente o(a) mediador(a) precisará intervir nas idas ao banheiro. Logo, trata-se de uma função que demanda movimentos do(a) mediador(a), ao circular pelos espaços da escola, com o intuito de tornar sua presença em ato, assim como manter a sua atenção para perceber os momentos que exigem intervenção.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de maior sensibilidade do profissional para identificar não apenas as circunstâncias que demandam uma atuação mais próxima do aluno, mas, também, os momentos que exigem um afastamento para que o aluno possa estabelecer outros laços e experimentar as suas vivências, mantendo certa distância do(a) mediador(a). Nessa perspectiva, Vargas e Rodrigues (2018) comparam a atuação do(a) mediador(a) a de um equilibrista que está “andando sempre no limite. Uma posição que é originalmente o entre, a intercessão. Função que exige atenção e crítica da prática, pois, ao estar entre, o(a) mediador(a) pode tanto unir, ser ligação e ponte, quanto ser barreira, impedimento ou empecilho” (p. 12).

Autores como Mousinho *et al.* (2010), Fonseca (2014), Freitas (2015) e Romero (2018) indicam como horizonte do trabalho da mediação a promoção da autonomia do estudante, já que o(a) mediador(a) deve visar a independência do aluno. Para Romero (2018), torna-se necessário haver um prazo de finalização da mediação, com o objetivo de alcançar a autonomia

e a independência. Já Freitas (2015) avalia que ter a autonomia enquanto um norteador do trabalho possibilita a construção de pontes fomentadas pelo(a) mediador(a) e o seu encurtamento à medida que o trabalho for sendo realizado, permitindo devolver “à escola e ao professor o papel de gerir e garantir uma vivência escolar completa e de qualidade para aquele aluno” (p. 30).

Mousinho *et al* (2010) reconhecem a necessidade da autonomia desde que se considere as especificidades da criança e do adolescente, afirmando que “é fundamental que a criança seja estimulada a ter autonomia dentro de suas possibilidades e que se sinta motivada” (p. 105). Nesta perspectiva, Kaufman (2016) interroga “se tomarmos como valor máximo a autonomia enquanto independência (fazer sozinho), como podemos pensar a independência daqueles que precisam sempre de ajuda?” (p. 56). Sendo assim, propõe pensar a autonomia não como equivalente ao fazer sozinho, mas, sim, “como o agenciamento com uma heterogeneidade de objetos, pessoas e animais” (p. 56).

Em vista de propiciar a autonomia considerando as problematizações levantadas, Kaufman (2016) considera abranger outros tipos de vínculos que podem ser estabelecidos pelo aluno na escola, nomeando-os como mediadores. Neste caso, pode ter função de mediadores pessoas ou objetos que compõem uma rede para o aluno, capaz de propiciar maior autonomia no contexto escolar. Para Kaufman e Tabak (2016), o conceito de autonomia é um norteador do trabalho da mediação, contudo está associado à ideia de mediadores. As autoras (2016) sugerem esse conceito para referir à utilização de outras pessoas e objetos na intenção de serem mediadores, desassociando a noção de mediação escolar da figura apenas do(a) mediador(a). Desse modo, na concepção de Kaufman e Tabak (2016), tendo em vista que autonomia diz respeito à capacidade de conexão com coisas e pessoas, o(a) mediador(a) fomenta a construção da autonomia do aluno a partir da ampliação das suas relações na escola, seja com pessoas, seja com objetos.

Ao surgir o acompanhamento realizado por um profissional com o intuito de auxiliar a inclusão escolar da criança ou do jovem, deve-se delimitar o lugar, as atribuições e a formação do profissional. Considerando tais aspectos, emergem diferentes práticas que se assemelham na mesma medida em que se diferem. Com isso, indaga-se: de que se trata a mediação? Diz respeito ao suporte dado ao(a) professor(a) regente na implementação das atividades escolares, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem do aluno mediado e a inclusão de todos. O(A) mediador(a) desenvolve seu trabalho a partir das orientações dadas pelo docente, principal responsável pelos estudantes.

Tendo em vista a pluralidade de concepções existentes nas escolas em relação a essa função, algumas legislações foram se desenhando ao longo do tempo, buscando orientar o trabalho do profissional diante das demandas da escola e do aluno. Desse modo, no próximo item analisaremos a mediação escolar a partir das normativas produzidas nos últimos anos.

2.3 A mediação escolar na legislação brasileira

Para analisarmos o papel do mediador escolar no cenário da educação inclusiva, passaremos a abordar algumas medidas legais referentes à presença de profissionais junto ao público da educação especial nos espaços da escola. No âmbito das políticas públicas, não há consenso em relação ao termo utilizado para referir ao acompanhante, que começa a ser nomeado como “cuidador” ou “monitor” e, posteriormente, passa a ser denominado como “profissional de apoio”, tampouco há definições limitadas de sua atuação e definição do perfil formativo necessário, como poderá ser notado a seguir.

Desde 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, desenvolvidas pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, busca-se regulamentar os serviços de apoio pedagógico especializados nas classes comuns, destacando o trabalho da equipe constituída pelos professores da classe comum juntamente aos professores da educação especial para a efetivação do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2001). Já em 2008, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, emprega-se os termos “monitor” ou “cuidador”, para aqueles que auxiliarão os “estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 13).

A Nota Técnica nº 19/2010, outro marco legal para a construção do percurso do profissional de apoio na escola regular, afirma que, dentre os serviços de educação especial que a escola regular deve dispor, encontram-se os profissionais de apoio, “necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2010, p. 144). Além disso, um ponto fundamental destacado na referida Nota concerne à necessidade do acompanhante em caso de haver “histórico segregado”⁸ do aluno. Contudo, cabe à escola atuar para promover a sua autonomia, tornando

⁸ Expressão utilizada na Nota Técnica nº 19/2010.

a presença deste profissional gradativamente desnecessária (BRASIL, 2010). Este ponto é destacado no documento por evidenciar o caminho a ser traçado pela escola, podendo dispensar o profissional quando sua presença não for mais necessária.

A Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em dezembro de 2012, afirma que o aluno com transtorno do espectro autista possui direito ao acompanhante especializado, caso seja necessário (BRASIL, 2012). Neste documento, verifica-se uma falta de especificidade no que diz respeito à necessidade e à função deste profissional, o que é mais bem esclarecido na Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013), que orienta a implementação da referida Lei e no Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2014).

Um dos pontos destacados na Nota diz respeito à regulamentação da atuação do mencionado profissional no contexto escolar. Dentre os aspectos necessários para a oferta deste serviço está a necessidade de apoio às atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção. Ainda é destacado na Nota que o apoio “justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2013, p. 4), e que se articula com a escolarização e com as atividades escolares.

A partir do Decreto nº 8.368/2014, observa-se que o aluno só possui direito ao acompanhante quando há a demanda de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (BRASIL, 2014). Vale destacar que a função do acompanhante assim designada, diferentemente da Nota Técnica nº 24/2013, não faz alusão às atividades escolares, associando o profissional mais a uma função de cuidados.

A esse propósito, Martins (2011) avaliou que, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o acompanhante acabou distanciando-se da função pedagógica, pois “não se trata mais de um professor especializado, com atribuições de implementar, liderar e apoiar estratégias de flexibilização de adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos sujeitos da Educação Especial” (MARTINS, 2011, p. 32). Trata-se de um monitor ou cuidador, denominações presentes na PNEEPEI, cuja emergência no âmbito escolar deve-se ao fato de o apoio pedagógico passar a ter mais centralidade, a partir da política de 2008, no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais (MARTINS, 2011).

Assim, o profissional de apoio nas classes regulares restringe-se ao aspecto do cuidado, o que, para Martins (2011), marca a origem de um novo perfil profissional - diferentemente

daquele profissional que vinha se fazendo presente no documento legal de 2001 -, uma vez que é sua função o apoio às atividades de higiene, alimentação e locomoção, além de outras atividades que necessitam de auxílio. Considerando que as funções deste profissional da PNEEPEI não estão relacionadas com a esfera pedagógica, a formação especializada não se faz mais necessária, como apresentado no documento de 2001 (MARTINS, 2011).

Já a Lei nº 13.146, de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, evidencia a função do profissional de apoio escolar como aquele que “exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (BRASIL, 2015). Neste caso, há uma especificação em relação às atividades pedagógicas diferentemente do Decreto nº 8.368/2014. A Lei de Inclusão prevê, ainda, a atuação do profissional de apoio escolar em todos os níveis, tanto nas instituições públicas quanto privadas (BRASIL, 2015).

Existem, na legislação, menções às atribuições dos profissionais que acompanharão as crianças e os jovens no percurso escolar. Em todos os documentos, não há um caráter comum quanto à função do mediador, assim como não há uma definição sobre a formação exigida para que o profissional esteja apto a assumir o lugar no processo de inclusão. Portanto, a questão do perfil profissional, assim como do processo formativo do(a) mediador(a) é um ponto que carece de análise, e que será apresentada no próximo item.

2.4 Da formação acadêmica ao perfil profissional do mediador

A figura do mediador escolar surgiu como ferramenta de auxílio ao processo de escolarização de determinadas crianças e adolescentes. No contexto do surgimento dessa atuação, profissionais ligados à área da Saúde assumiram o trabalho da mediação, assim como profissionais do campo da Educação, como apresentado anteriormente. Dentre os profissionais encontravam-se psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, professores, pedagogos e psicopedagogos (MOUSINHO *et al.*, 2010). A presença de profissionais da área da Saúde na sala de aula, ocupando o lugar de mediadores, ocorreu devido ao fato de os próprios terapeutas dos alunos, que atuavam em seus consultórios, passarem a exercer tal tarefa (ROMERO, 2018), já que se encontravam engajados no processo de inclusão de seus pacientes.

Na história da mediação, há uma associação entre os profissionais da Saúde e o trabalho do(a) mediador(a) realizado com os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Quando, no início, terapeutas não assumiam o lugar de mediadores, comumente orientavam e supervi-

sionavam a atuação de estagiários, graduandos de cursos da área da Saúde e da Educação, e pedagogos. Desse modo, concebeu-se uma influência das noções advindas da área da Saúde no campo da Educação.

Mousinho *et al.* (2010) destacam que “a formação de base do mediador pode estar relacionada à área da Saúde ou da Educação” (p. 94), e que o mediador pode ser escolhido a partir da sua formação acadêmica, tendo em vista a demanda da criança ou do adolescente, seja ela comunicacional, comportamental ou motora. Caso o aluno apresente dificuldades comportamentais no âmbito escolar, indica-se um terapeuta para ocupar a função de mediador; se apresentar questões relativas à aprendizagem, indica-se a atuação de um pedagogo, conforme também ressalta Romero (2018). Tal noção indica a ideia de que o(a) mediador(a) que adentra o espaço escolar detém o saber acerca do aluno, correndo-se o risco de afastar a implicação do professor regente sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Conforme a perspectiva proposta por Mousinho *et al.* (2010) e Romero (2018), profissionais que atuam como mediadores podem possuir formação profissional na área da Saúde, especialmente se a especificidade que o aluno apresentar for compatível com o foco do trabalho do terapeuta. Em sua pesquisa, Siqueira (2017), ao aplicar um questionário a 41 mediadores, constatou que 15 possuíam formação em nível Superior, sendo cinco na área da Saúde.

Verificamos, entretanto, na realidade escolar, que graduandos do campo da Educação e da Saúde, ainda em formação no Ensino Superior, têm exercido o papel de mediadores escolares, como nos demonstra Santos (2020). Na instituição escolar onde foi realizada sua pesquisa, vinculada a uma instituição pública de Ensino Superior, havia a possibilidade de graduandos dos cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia ocuparem o lugar de mediadores, assim como graduandos de Pedagogia e outras licenciaturas. A presença de estudantes dos cursos de Saúde, atuando como mediadores, leva-nos a problematizar se profissionais com formação nestas áreas possuem maior competência para atuar em determinados casos como mediadores escolares, e se caberia convocar profissionais que não dispõem de respaldo teórico pedagógico e educacional para essa função, ainda que o aluno apresente questões que extrapolam o processo de aprendizagem.

Assim como há mediadores com formação em andamento em graduações relacionadas ao campo da Saúde, tem-se encontrado pessoas com formação apenas em nível Médio. Siqueira (2017) verificou, em sua pesquisa, que 22 mediadores possuíam formação de professores em nível Médio, enquanto Vicari (2019) se deparou, em sua investigação, com duas mediadoras

atuantes na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (BH) com formação somente em nível Médio, sem nenhum vínculo com o magistério. Ao longo de sua pesquisa, pôde perceber que o fato de as profissionais terem tal formação influenciou o desenrolar da atuação, principalmente por assumirem a responsabilidade, em diversas ocasiões, da produção e da adaptação de materiais pedagógicos, sem orientação dos professores ou dos demais profissionais da escola.

Em relação à Rede Municipal de Ensino da capital mineira, Gomes e Mendes (2010) ressaltam a presença do estagiário acompanhante da criança no período escolar. Na pesquisa realizada por ambas, sobre a escolarização dos alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte, constatou-se que o suporte do estagiário, naquela época, era concedido a 40% dos alunos autistas da Educação Infantil, 90% dos alunos com idade entre 6 a 9 anos e 40% dos alunos com idade entre 9 a 15 anos. Com isso, Gomes e Mendes (2010) puderam avaliar que havia uma alta porcentagem de estagiários com crianças de 6 a 9 anos. No que diz respeito aos pontos positivos da presença desse suporte, as pesquisadoras ressaltaram o baixo número de faltas dos alunos e a possível flexibilização na realização das atividades. Sobre o ponto negativo, consideraram o baixo nível de formação dos estagiários, o que poderia afetar o trabalho junto aos estudantes.

A questão da contratação de mediadores que cursaram apenas o nível Médio ainda tem ocorrido em algumas instituições escolares, especialmente quando há um respaldo legal, como sucede na Rede Municipal de Belo Horizonte, onde a qualificação mínima exigida para assumir o cargo de mediador, denominado “Auxiliar de apoio ao educando”, é o Ensino Médio completo. A este respeito, cabe questionar se, ao contratar profissionais com apenas nível Médio, sem uma formação em Educação, há a possibilidade de o trabalho da mediação restringir-se à dimensão do cuidado. Ainda que o professor regente assuma a responsabilidade sobre o processo de escolarização do aluno, corre-se o risco de o(a) mediador(a) não ser capaz de auxiliar o docente na transmissão e construção do conhecimento.

O(A) mediador(a) é um profissional da Educação, considerando que opera no ambiente escolar, sendo uma ferramenta de suporte ao professor regente na realização das atividades pedagógicas, com o intuito de promover práticas educacionais inclusivas. À vista disso, convém analisar se a formação profissional, ligada ao campo da Educação, adequa-se mais aos critérios necessários à prática da mediação do que formações em outras áreas, mesmo que determinado profissional esteja cursando a Graduação. Como destacado por Siqueira (2017) e Santos (2020), há estagiários de cursos da área da Educação atuando como mediadores escolares, fato comumente encontrado nas escolas.

Consoante à perspectiva de Siqueira (2017), pode-se considerar que a formação no campo da Educação seja a mais apropriada para mediadores, pois trata-se de um profissional que contribui nos aspectos relacionados à vivência escolar, mesmo que a demanda de intervenção ultrapasse as questões pedagógicas abarcando outras dimensões, conforme a especificidade de cada aluno. Diante disso, vale indagar: Tendo em vista que a atuação do mediador se alicerça essencialmente no âmbito da escola - o que engloba aspectos que permeiam o percurso educacional do estudante, sejam eles relacionados ao pedagógico, ao social, ao comunicacional e ao cuidado - não seria pertinente que possua ou esteja em formação em cursos da área da Educação?

Considerando que a mediação pode ser assumida por graduandos, Santos (2020) analisa a questão da formação inicial e constata uma defasagem quanto à produção de conhecimento acerca da educação inclusiva e do acolhimento às diferenças no ambiente escolar. No caso dos mediadores escolares que são estudantes de Graduação, Santos (2020) considera que eles podem conquistar saberes advindos da experiência da mediação, especialmente diante das estratégias criadas e das saídas encontradas para os impasses vivenciados na atuação com os estudantes. Nessa perspectiva, a mediação escolar seria uma possibilidade de aprimoramento do percurso formativo inicial do licenciando em relação, especialmente, às concepções e práticas inclusivas.

Portanto, no que se refere ao perfil profissional do mediador, pode-se distinguir possíveis formações existentes na realidade escolar: profissionais apenas com nível Médio de formação, profissionais graduandos tanto de cursos da área da Saúde quanto de cursos da área da Educação e profissionais graduados. Nas legislações consultadas, não há definição prevista de um perfil profissional para a realização do acompanhamento, o que resulta na ocupação da função por profissionais de diferentes áreas e níveis de formação. A discussão sobre a formação inicial, intimamente ligada ao perfil profissional, é um ponto, assim, de importância, uma vez que implica na forma como o trabalho se desenvolverá e nos seus efeitos para o processo de inclusão da criança ou do jovem.

Após examinarmos aspectos da formação do profissional, das normatizações do acompanhamento escolar nos documentos nacionais e elementos referentes à função e à origem da figura do mediador, passaremos para a revisão de literatura. Como mencionado, preferimos inserir a revisão de literatura ao final do Capítulo, após o desenvolvimento das questões sobre a mediação escolar, com o intuito de contextualizar as produções científicas sobre o tema e subsidiar a pesquisa de campo deste trabalho, que será apresentada logo em seguida, no terceiro

Capítulo desta Dissertação, e que tem como objetivo investigar, a partir do referencial psicanalítico, a mediação escolar realizada no processo de inclusão de alunos autistas.

2.5 Revisão de literatura sobre mediação escolar

A fim de compreender o que as pesquisas indicam sobre o trabalho de mediação realizado com crianças autistas no ambiente escolar e circunscrever o que nós entendemos por mediação, uma vez que há diferentes modos de desenvolver esta prática que carregam a mesma nomeação, assim como há práticas similares designadas com outros termos, buscamos realizar um levantamento das produções científicas voltadas a essa temática, sem delimitação de um período específico. Diante disso, no mês de abril de 2021, foi realizado um levantamento nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos seguintes descritores: mediação escolar, mediador, mediador escolar, acompanhamento escolar, Transtorno do Espectro Autista e autismo.

A partir desse levantamento, foram localizados e lidos 19 trabalhos, contudo, sete não foram selecionados para comporem a revisão de literatura, em virtude de não tratarem da mediação e da figura do mediador. Esses trabalhos abordavam o ensino colaborativo e/ou o trabalho dos professores no suporte educacional (SILVA, 2018a; SOARES, 2016; SOUZA, 2019); outros não traziam elementos específicos acerca da função do auxiliar (BARBOSA, 2018; FERREIRA, 2016; GUIMARÃES, 2017;) e outro referia-se à tutoria clínico-escolar (LISBÔA, 2015).

Os outros 12 trabalhos se relacionavam ao tema da pesquisa, sendo que sete versavam sobre a mediação escolar (AZEVEDO, 2015; FONSECA, 2016; SANTOS, 2020; SILVA, 2018b; SIQUEIRA, 2017; VARGAS, 2017; VICARI, 2019) e outros cinco, apesar de terem como foco o acompanhamento terapêutico ou o acompanhamento especializado, nos auxiliavam na reflexão sobre a mediação com alunos autistas a partir da Psicanálise (NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO, 2019; PARRA, 2009; SCHULTZ, 2019; SPAGNUOLO, 2017). Alguns dos trabalhos escolhidos para a revisão de literatura já foram citados nos itens anteriores, uma vez que contribuía para o desenvolvimento da análise sobre o tema.

Todos os trabalhos encontrados com o termo “mediação” foram selecionados, ainda que o tema não fosse o objeto central da pesquisa, como é o caso da pesquisa de Vicari (2019), e mesmo que o termo mediação não fosse o principal a ser utilizado, como é o caso da pesquisa

de Silva (2018b). Nesse caso, a pesquisadora utiliza a nomenclatura “educador social voluntário”, com base na legislação do Distrito Federal, mas a equivale ao conceito de mediação ao longo da pesquisa. Além disso, buscou-se localizar produções que articulassem a mediação de alunos autistas com a teoria psicanalítica, mas não foram encontrados trabalhos nessa vertente.

Apenas encontramos pesquisas sobre o trabalho dos denominados “acompanhantes terapêuticos” com alunos autistas na escola, com aporte teórico da Psicanálise. Também foi selecionada uma pesquisa que utilizou o termo “acompanhante especializado”, com base na Lei Berenice Piana, tendo em vista ser um trabalho que aborda o acompanhamento escolar de crianças autistas a partir da Psicanálise.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as publicações selecionadas, especificando o autor, o ano de publicação, o título, o tipo de pesquisa, a cidade onde foi desenvolvida e o nome da instituição:

QUADRO 1: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

Autor e Ano	Título	Tipo de pesquisa	Cidade	Instituição de Ensino
Siqueira (2017)	Mediação escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Dissertação	Rio de Janeiro (RJ)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Fonseca (2016)	Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica	Dissertação	Itaboraí (RJ)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Azevedo (2015)	Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar	Dissertação	Rio de Janeiro (RJ)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Santos (2020)	Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes	Dissertação	Belo Horizonte (MG)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Silva (2018b)	O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Dissertação	Distrito Federal (DF)	Universidade Católica de Brasília (UCB)
Vargas (2017)	Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar	Dissertação	Santo Antônio de Pádua (RJ)	Universidade Federal Fluminense (UFF) (<i>continua</i>)

Autor e Ano	Título	Tipo de pesquisa	Cidade	Instituição de Ensino
Vicari (2019)	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	Dissertação	Belo Horizonte (MG)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Parra (2009)	Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do AT na inclusão escolar de crianças autistas	Dissertação	Brasília (DF)	Universidade de Brasília (UnB)
Nascimento (2015)	O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista	Dissertação	Salvador (BA)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Spagnuolo (2017)	Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar	Dissertação	São Paulo (SP)	Universidade de São Paulo (USP)
Schultz (2019)	O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas	Dissertação	Francisco Beltrão (PR)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
Nascimento (2019)	Por uma inclusão escolar artesanal: para além da técnica, uma ética educativa	Tese	Salvador (BA) e Paris	Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Université Paris VIII

Fonte: BDTB; Capes. Elaboração própria. 2021

Diante dessa seleção, sistematizamos as pesquisas, subdividindo-as em três categorias. No primeiro momento, será abordada a mediação escolar de uma forma ampla, com base em quatro pesquisas que exploraram a mediação escolar sem ter como foco o estudante autista. Em seguida, a interface entre mediação escolar e o processo de inclusão das crianças autistas terá centralidade. Para isso, três pesquisas contemplam a mediação realizada com alunos autistas no contexto escolar, ainda que uma não tenha como objetivo central abordar a temática da mediação e apesar da outra pesquisa não utilizar o termo “mediação” como nomeação principal, como verificado. Além disso, cinco trabalhos, que investigaram a atuação do acompanhamento possuindo como base teórica a Psicanálise, serão explorados no terceiro momento. A partir da categorização proposta, serão apresentadas as análises, conforme a seguir.

2.5.1 A mediação escolar no processo de inclusão

Siqueira (2017), ao analisar a percepção dos mediadores escolares no município do Rio de Janeiro, acerca da sua atuação e função junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, constatou a existência de variadas concepções. Por meio do levantamento realizado, os profissionais definiram como atuação do mediador o auxílio ao aluno e professor, a parceria

aluno-escola, a ponte entre aluno e escola, a intermediação, a facilitação do aluno, a responsabilidade pelo desenvolvimento da autonomia, a inclusão, o acompanhamento/apoio, a ajuda ao aluno, a colaboração, dentre outras. Para Siqueira (2017), os inúmeros modos de compreensão desta prática estão associados à variedade de funções atribuídas ao mediador.

Além disso, Siqueira pôde, ainda, verificar a diversidade de percepção dos mediadores em relação ao trabalho da mediação. Nas respostas dos entrevistados, sobressaiu o entendimento de que a atuação do mediador está associada à adaptação e ao auxílio ao aluno, contudo emergiram questões relacionadas ao acompanhamento ao aluno, ao cuidado e à sua autonomia, à interação do aluno no espaço escolar, entre outros. Pelas respostas, Siqueira identificou duas categorias nas quais a atuação do mediador se articula: uma vertente referente às questões sociais e a outra relativa ao aspecto pedagógico. A mediação é concebida por Siqueira (2017) como “modalidade de suporte educacional especializado de forma a apoiar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em turmas comuns” (p. 38).

Fonseca (2016) entrevistou seis professores de dois municípios do estado do Rio de Janeiro, a fim de analisar a noção atribuída à mediação, buscando verificar os desafios pelos quais os mediadores se deparam e os caminhos possíveis para a efetivação da sua prática. A pesquisadora lança perguntas a respeito do que é um “professor mediador” – utiliza esse termo por acreditar que os mediadores devem ter a docência como formação – e quais as suas funções na escola regular. Detectou que os mediadores têm desempenhado as funções de formas distintas nos contextos pesquisados, e que o modo pelo qual o auxílio ao estudante se desenvolve associa-se com outros elementos, dentre eles a legislação, os princípios da instituição, a concepção e a forma de atuação dos professores envolvidos e as necessidades e singularidades de cada aluno.

Azevedo (2015) realizou sua pesquisa em três escolas do município do Rio de Janeiro, tendo como objetivo compreender a atuação do mediador na escola. Entrevistou mediadores, profissionais das escolas e familiares das crianças mediadas, com o intuito de colher os sentidos produzidos pela atividade da mediação escolar. Verifica, a partir das afirmações dos participantes da pesquisa, que não há consenso sobre as funções dos mediadores, sobressaindo ora a importância da aprendizagem, ora da socialização. Além disso, a partir dos entrevistados, constata uma divergência no que diz respeito à formação ideal para exercer a função da mediação: a falta de consenso sobre o prazo do acompanhamento de uma criança e a presença de equívocos sobre o processo de inclusão. Define o mediador como uma ponte entre o aluno e

o conteúdo escolar, porém ao constatar que os mediadores, por vezes, não são considerados como integrantes da equipe escolar, especialmente quando não são convocados a participar de reuniões, o que questiona o não reconhecimento do seu lugar no processo de inclusão, Azevedo (2015) conclui que “nem sempre o mediador é posicionado na escola como intermediário entre a criança e os demais integrantes dessa rede” (AZEVEDO, 2015, p. 136), o que se constitui como um dificultador para a promoção de práticas inclusivas.

Santos (2020) investigou os saberes produzidos pelos mediadores e os possíveis efeitos para a sua formação profissional, à luz da teoria psicanalítica, apoiando-se, especialmente nos conceitos de conhecimento e saber, além de ter como aporte teórico as teorias de Maurice Tardif e Bernard Charlot. A metodologia da pesquisa compunha-se na realização de rodas de conversa e entrevistas individuais com mediadores que atuavam em uma escola federal de Ensino Fundamental. A escuta de 17 estudantes ainda em formação inicial, cursando a Graduação, que assumiam o lugar de mediadores, permitiu que a pesquisadora constatasse que esses estagiários não obtinham, ao longo do percurso formativo, bases teóricas amplas a respeito da educação inclusiva. Santos (2020, p. 182) concluiu que a experiência da “mediação escolar foi enriquecedora para a formação profissional dos participantes, que puderam elaborar e mobilizar saberes a partir da prática, a partir do encontro com o outro.”

As pesquisas de Siqueira (2017), Fonseca (2016), Azevedo (2017) e Santos (2020) analisam aspectos relacionados à mediação escolar, cada qual com um foco específico, seja nas concepções dos mediadores de alunos com necessidades educativas especiais, nas práticas desenvolvidas com alunos cegos ou com baixa visão, seja na importância que a mediação tem no processo de inclusão das crianças, ou nos saberes construídos pelos(as) mediadores(as) e os efeitos dessa experiência na formação profissional.

2.5.2 A mediação escolar no processo de inclusão de alunos autistas

A fim de verificar a mediação escolar referente ao processo de inclusão de alunos autistas, buscou-se, nos bancos de dados de teses e dissertações citados, pesquisas científicas que versassem sobre o tema. Em relação à mediação com alunos autistas, podemos destacar alguns trabalhos que se propuseram a investigar essa diáde e as especificidades presentes na atuação do mediador escolar no processo de inclusão de estudantes autistas.

Silva (2018b) investigou o processo inclusivo de estudantes com TEA, destacando o papel do “educador social voluntário”, termo utilizado na cidade de Brasília para designar o

profissional que atua no sentido de ser um acompanhante especializado. A pesquisa realizada teve como objetivo analisar a atuação desse profissional e a sua contribuição para o desempenho escolar. Silva (2018b) mostra-nos a possibilidade de o profissional acompanhante colaborar para uma exclusão velada -fato associado à falta de definição clara sobre as funções do profissional, provocando o excesso de responsabilização sobre o processo de escolarização do aluno e atitudes controversas como a priorização do aspecto social em detrimento da aprendizagem, e à falta de formação adequada, uma vez que podem assumir este cargo estudantes de Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), universitários e pessoas da comunidade com capacitação.

Vargas (2017) propôs mapear processos presentes no âmbito da mediação escolar enquanto dispositivo da inclusão de alunos com necessidades especiais, especialmente as crianças autistas e psicóticas. Com a participação de mediadores – bolsistas graduandos em Pedagogia – na pesquisa, Vargas (2017) identificou duas facetas da atuação: o mediador interventor e o mediador inventor. Para ela, a prática da mediação estará ancorada, além do arcabouço teórico, em um processo criativo, no qual o mediador é autor da própria prática, sendo guiado por uma ação ética concebida por meio do encontro. Dessa forma, defende que a mediação se constituirá, ou não, a partir da relação entre mediador, aluno e professor, contudo, alerta que à luz da forma pela qual a mediação será desenvolvida pode-se correr o risco de contribuir para uma prática excludente. Em relação ao mediador, afirma que intervém no processo de escolarização, bem como de socialização das crianças autistas e psicóticas, sendo “chamado a reconhecer a singularidade do aluno, apreender as especificidades dessa pessoa e assim buscar potencializá-la” (VARGAS, 2017, p. 126).

Vicari (2019) buscou analisar as práticas educativas direcionadas para dois alunos com TEA, matriculados em uma escola de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Belo Horizonte. Embora a mediação escolar não seja o foco da pesquisa, Vicari (2019) aborda questões em torno desta prática, dada as suas implicações no processo de inclusão escolar dos alunos com TEA participantes da pesquisa. A partir da realização das observações e das entrevistas com professores e auxiliares de apoio à inclusão, termo adotado na Rede Municipal de Belo Horizonte, a autora percebeu que os alunos passavam a maior parte do tempo com as auxiliares, profissionais que possuíam formação de nível Médio. A partir dos dados coletados, a pesquisadora avalia que as limitações apresentadas pelas auxiliares se constituíam como fator comprometedor do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Somado à ausência de conhecimento teórico, as participantes da pesquisa declararam a precariedade de orientação por

parte das professoras e da equipe pedagógica, a fim de promover a escolarização dos estudantes. Diante desse cenário, Vicari (2019) problematizou a centralidade do processo educativo dos alunos com autismo na atuação das mediadoras, enquanto a escola eximia-se da responsabilidade do processo de inclusão escolar.

Pode-se destacar elementos principais em cada um dos três trabalhos descritos. A pesquisa de Silva (2018b) alerta sobre o risco de se enfatizar apenas a socialização no processo de acompanhamento, em detrimento do âmbito pedagógico. Vargas (2017) propõe uma leitura inovadora quanto à mediação, ao distinguir duas facetas: a primeira constitui o mediador interventor que atua no encontro com o aluno e a segunda refere-se ao mediador inventor, remetendo à ideia de que o mediador é autor da própria prática a partir da sua criação. Já Vicari (2019), com respeito à mediação, questiona a posição que as mediadoras ocupam na escolarização dos estudantes, quando os docentes se mantêm distantes do processo.

As três pesquisas citadas versam sobre a mediação realizada com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

2.5.3 Mediação escolar com alunos autistas a partir da Psicanálise

Ao priorizar o termo “mediação escolar” no presente trabalho, pretendemos remeter à função e ao lugar que o profissional acompanhante ocupa na escola. No entanto, a escolha pelo termo não é unânime, pois há outras terminologias utilizadas para designar o acompanhamento de determinadas crianças no processo de inclusão escolar, como assinalado anteriormente. No caso da presente pesquisa, pretendeu-se identificar teses e dissertações que tratam a mediação escolar com os alunos autistas a partir da orientação psicanalítica. A busca realizada em abril de 2021 teve como referência os seguintes descritores combinados de diferentes formas: mediação escolar, mediador escolar, acompanhamento escolar, autismo, Transtorno do Espectro Autista e Psicanálise, mas não foram encontradas pesquisas que conjugassem os três aspectos em questão, ou seja, Psicanálise, mediação escolar e alunos autistas.

Diante da ausência de pesquisas com essas três dimensões, foi realizado um novo levantamento com os descritores: acompanhamento escolar, autismo e Psicanálise. Identificou-se a existência de pesquisas que versavam sobre o acompanhamento do processo de escolarização de crianças autistas, tendo como viés teórico a Psicanálise. Com disso, selecionamos todos os trabalhos que surgiram com a busca e que cumpriam o critério de investigar sobre o acompanhamento escolar de crianças autistas, a partir da teoria psicanalítica.

Essas pesquisas, em sua maioria, utilizavam o termo “acompanhante terapêutico”, sendo que apenas uma Dissertação elegeu o termo “acompanhante especializado”. Embora ambas as denominações não sejam idênticas ao que estamos propondo neste presente estudo, ainda assim as pesquisas foram selecionadas devido à aproximação, em certa medida, da atuação do mediador em relação ao trabalho do AT e do acompanhante especializado.

Parra (2009) em sua Dissertação intitulada *Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas*, propôs refletir sobre a função do AT na inclusão escolar das crianças autistas. Para ela, o acompanhante deve pretender estabelecer laços no contexto escolar, ao mesmo tempo que busca desfazer nós que se presentificam no processo de inclusão. Parra (2009) identifica no “modelo institucional explodido” adotado pela psicanalista Maud Mannoni, na École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, na França, elementos que constituirão a prática do AT. Nesta instituição, parte-se do princípio de que o conhecimento científico não é prioritário. Seguindo esta perspectiva, Parra (2009) propõe que o AT não assuma posição de saber em relação à criança, enquanto a escola, a partir da alegação de um não saber, se exime da implicação necessária para que ocorra o processo de inclusão. Assim, alerta-nos que a prática do AT não deve ser guiada por padrões estabelecidos *a priori*, mas, sim, manter-se orientada pelo tempo e ritmo da criança.

Parra (2009) constata, mediante as duas experiências relatadas, que o AT possui função de auxílio no processo de inclusão escolar da criança autista, por oferecer-lhe um lugar, sustentando sua maneira de ser e sua subjetividade. Com isso, ao ser um agente de inclusão social, possibilita o estabelecimento de laços entre a criança, os professores, demais atores escolares, alunos e família, mediando os envolvidos a fim de viabilizar a efetivação da inclusão, mas estando sempre advertido da necessidade de dosar sua presença.

Nascimento (2015), em sua pesquisa de Mestrado, buscou analisar de que modo o AT pode contribuir para o processo de inclusão das crianças autistas e, para isso, teve como base uma experiência realizada durante três anos e meio no acompanhamento de uma criança autista. Para ela, o acompanhante terapêutico torna-se uma ferramenta importante tanto para a inclusão, como auxílio ao professor, quanto para o processo de subjetivação da criança, uma vez que sua atuação pode possuir efeitos terapêuticos ao sustentar sua prática na dimensão subjetiva do aluno, sobretudo quando se trata de casos de autismo e psicose.

A inclusão, conforme Nascimento (2015), é um ato político e terapêutico especialmente para as crianças que apresentam impasses no processo de constituição subjetiva. Neste sentido, defende que a escola, além de intervir no âmbito pedagógico visando estabelecer o processo de

ensino e aprendizagem, também deve ter em vista a incorporação da criança na cultura a partir da transmissão de códigos compartilhados. Em sua pesquisa, analisou o processo de retomada da estruturação do sujeito, considerando aspectos relacionados à linguagem, ao laço social, ao brincar simbólico e ao ato de aprender. Com isso, a partir do processo de inclusão realizado por meio do olhar para a singularidade, Nascimento (2015) observou mudanças significativas na criança no que se refere ao estabelecimento de relações sociais e à retomada da estruturação psíquica.

Spagnuolo (2017) discutiu a finalidade e o lugar ocupado pelo acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar. A partir da orientação psicanalítica, a pesquisadora propõe que o AT se posicione entre o educar e o analisar, investigando as dimensões analítica e educativa na prática do AT no ambiente escolar. O estudo foi delimitado em torno das crianças autistas e psicóticas, uma vez que são sujeitos que apresentam um modo particular de construção do conhecimento e de estabelecimento do laço social. Spagnuolo (2017) aposta que há algo de analítico na atuação deste profissional, indo além da função educativa de suporte para o professor e para a escola, argumentando sobre os efeitos constitutivos que podem resultar do trabalho do acompanhante terapêutico.

Considerando que o educar é um ato capaz de filiar a criança na cultura, Spagnuolo (2017) aposta no alargamento do conceito de educação a partir da Psicanálise, uma vez que o ato educativo produz a construção de laços sociais e a inscrição simbólica da criança. A pesquisadora afirma que todo este processo pode ressoar no aluno, provocando mudanças na relação com o Outro e, portanto, na sua posição enquanto sujeito. Com o intuito de compreender o trabalho do acompanhamento instituído entre educar e analisar, utiliza-se da teoria dos discursos proposta por Jacques Lacan, identificando na atuação do AT elemento do discurso do analista. Se o analista ocupa “uma posição ética na qual ele se cala sobre seu próprio desejo, fazendo semblante de sujeito suposto saber sobre o desejo do analisante” (SPAGNUOLO, 2017, p. 124), a proposta da autora (2017) é que o AT possa operar a partir deste discurso, para que o profissional se dirija à criança como sujeito, e para que se sustente diante da criança e do professor a produção de novas estratégias e outros modos de estar na escola.

O único trabalho entre os selecionados que priorizou o termo “acompanhante especializado”, tal como aparece na Lei nº 12.764/2012, conhecida também como Lei Berenice Piana, foi o de Schultz (2019). Essa pesquisa teve como objetivo investigar como a práxis deste profissional na inclusão do aluno autista pode contribuir para a constituição do sujeito, tendo como aporte teórico a Psicanálise. Seu problema de pesquisa girava em torno das contribuições

da Psicanálise para a práxis do acompanhante do aluno autista. Schultz (2019) buscou identificar as condições necessárias para a constituição subjetiva do autista na relação acompanhante-aluno. Entendendo as questões que permeiam a constituição do sujeito no autismo, a pesquisadora sugere que a função do profissional é o empréstimo do seu desejo à criança, extrapolando a função de cuidador ou mediador, para que algo de um sujeito possa emergir.

Remetendo-se ao discurso hegemônico presente ao longo da história da educação especial, que sempre privilegiou o modelo educativo médico-pedagógico, centrando no diagnóstico e visando suas práticas no apagamento das manifestações do sujeito tidas como indesejadas, Schultz (2019) ancora-se em uma prática educativa que tome o aluno enquanto um sujeito de linguagem capaz de conduzir seu próprio processo de inclusão, caso o profissional se atente às construções do autista. Com o intuito de contribuir para o processo educativo, a pesquisadora utiliza-se da Psicanálise alegando a importância de operar com as condições subjetivas, embora chame a atenção para uma diferenciação desta atuação com o trabalho propriamente clínico. Sua proposta é que o acompanhante trabalhe em prol da escolarização, a fim de produzir um efeito terapêutico para o aluno. Nesse sentido, Schultz (2019) aposta que à medida que o profissional empresta seu desejo ao aluno autista, ele possa se reconhecer no acompanhante, abrindo possibilidades para o processo da aprendizagem.

Nascimento (2019), em sua Tese intitulada *Por uma inclusão escolar artesanal: para além da técnica, uma ética educativa*, propõe identificar e analisar os elementos artesanais presentes no processo de inclusão dos alunos autistas, por meio da experiência do acompanhamento terapêutico escolar. A pesquisadora cunhou o termo “inclusão artesanal” objetivando promover a inclusão a partir de cada caso, uma vez que se encontra em jogo a dimensão da constituição psíquica. Para a autora (2019), exercer a inclusão artesanal não implica estar referenciado a uma determinada teoria ou metodologia, já que o que fundamenta a atuação visando ao ato educativo é a dimensão ética.

Nascimento (2019) utiliza como chave de leitura a Psicanálise, considerando que a prática educativa inclusiva pode ser direcionada a partir da noção da ética do sujeito. Com intuito de ilustrar os efeitos da inclusão artesanal, a autora (2019) serve-se da prática do acompanhante terapêutico com dois estudantes autistas. A atuação do acompanhante terapêutico escolar se baseou na aposta do sujeito, influenciando na forma como os demais atores escolares investiam na criança autista, causando avanços significativos no processo de escolarização, bem como nos aspectos constitutivos do sujeito.

Como podemos observar, as pesquisas selecionadas e que compõem esta seção da revisão de literatura apresentam proximidades de análise em relação à função e aos possíveis efeitos que o trabalho do AT (NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO, 2019; PARRA, 2009; SPAGNUOLO, 2017;) ou do acompanhante especializado (SCHULTZ, 2019) pode ter na escolarização dos estudantes autistas. Embora sejam pesquisas que tratam de uma prática distinta da mediação, há uma ligação e aproximação entre a atuação do AT e da mediação escolar, como apresentado por Vargas e Rodrigues (2018), que nos permitem utilizar as formulações teóricas resultantes das pesquisas do AT, para se analisar a mediação escolar neste trabalho. Especialmente por serem pesquisas que se apoiam na Psicanálise e, portanto, nos oferecem material para discutir o objetivo da nossa investigação, que diz respeito ao trabalho do mediador escolar no processo de escolarização dos estudantes autistas.

Partimos da indagação se a mediação escolar possui particularidades quando se engendra no processo escolar de crianças autistas, sobretudo por se considerar que há algo muito peculiar no funcionamento autístico que necessita, muitas vezes, ser levado em conta no contexto escolar, como a forma do sujeito se relacionar com o mundo que o cerca e as singularidades próprias da sua condição subjetiva. Tendo em vista esta perspectiva do autismo apoiada nas formulações de Maleval (2017), verificamos atuação do mediador junto a esses alunos e as intervenções utilizadas, a fim de efetivarem práticas inclusivas no contexto da escola regular.

O percurso traçado neste Capítulo nos permitiu resgatar a origem da mediação e o momento em que a figura do(a) mediador(a) foi convocada a ocupar o espaço escolar. Além disso, buscamos circunscrever o trabalho da mediação, conceituando-o e elencando as funções do mediador. Investigamos, também, o respaldo legal do acompanhamento escolar nas políticas e legislações brasileiras, problematizamos o perfil profissional do mediador e apuramos as produções científicas acerca da mediação a partir da revisão de literatura realizada em bancos de dados.

Na revisão de literatura, identificamos que existiam trabalhos sobre a mediação escolar com diferentes perfis de alunos e outras pesquisas que enfocavam a atuação do(a) mediador(a) junto aos alunos autistas. Apenas uma, dentre essas pesquisas, teve como aporte teórico a Psicanálise, pois não foi encontrada nenhuma produção, nos bancos de dados consultados, que investigasse a mediação escolar de alunos autistas fundamentando na teoria psicanalítica. Desse

modo, considerando que o objetivo da nossa pesquisa é buscar discutir, a partir da Psicanálise, a função do mediador escolar no processo de inclusão dos estudantes autistas, ampliamos a nossa busca e inserimos na revisão de literatura trabalhos que abordaram a atuação do AT no processo escolar de crianças autistas, tendo em vista o vínculo dessas pesquisas com a Psicanálise. Dentre as pesquisas sobre AT, incluímos uma Dissertação que utilizou o termo “acompanhante especializado”, tal como a Lei Berenice Piana faz referência a este profissional. A escolha por esse trabalho decorreu do fato de investigar o papel do acompanhante especializado com alunos autistas a partir da Psicanálise.

Desse modo, esse Capítulo nos ofereceu bases teóricas importantes para discutirmos e analisarmos os dados colhidos na pesquisa de campo efetuada com mediadores escolares. Assim, no próximo Capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos e, posteriormente, refletiremos sobre as experiências e as intervenções relatadas pelos(as) participantes da pesquisa, com foco nas questões referentes à mediação escolar com alunos autistas.

3. MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES DE MEDIADORAS(ES) JUNTO AOS ESTUDANTES AUTISTAS

O caminho percorrido até o momento nos permitiu discutir a inclusão escolar de crianças autistas sob a ótica da Psicanálise, como foi apresentado no primeiro Capítulo, e verificar a mediação escolar, no segundo Capítulo, depreendendo, na literatura, os elementos constituintes da prática, o contexto histórico do surgimento dos mediadores nas instituições de ensino e as questões que atravessam o trabalho do(a) mediador(a) no processo de inclusão dos alunos.

Esse percurso nos deu subsídios para adentrarmos na pesquisa de campo, neste Capítulo 3. Portanto, apresentaremos a pesquisa realizada com mediadores escolares, atuantes em instituições de ensino pública e privada, a fim de investigar a mediação escolar com alunos autistas nas escolas regulares. Para isso, consideraremos as seguintes perguntas norteadoras deste trabalho: Há particularidade da mediação realizada com o estudante autista na escola? Em que consiste o trabalho realizado pelo(a) mediador(a) junto aos alunos autistas? Quais as intervenções do(a) mediador(a) para tratar de questões referentes à escolarização dos sujeitos autistas?

Enfocaremos, inicialmente, o percurso metodológico, apresentando a natureza da pesquisa, os fundamentos teóricos ancorados, as etapas da pesquisa, os primeiros contatos estabelecidos com os(as) participantes e a apresentação deles(as). Em seguida, debruçaremos nas narrativas dos(as) mediadores(as) colhidas nas entrevistas realizadas remotamente, discernindo oito eixos de análise dos dados. Por fim, nos deteremos a uma abordagem, a partir dos dados coletados, mais focada e embasada na Psicanálise e buscaremos situar a nossa pesquisa no seio das produções científicas sobre mediação escolar.

3.1 O percurso metodológico da pesquisa

A metodologia da presente pesquisa foi baseada nos princípios do paradigma qualitativo, tendo em vista que a natureza desse método se fundamenta no estudo e na produção do conhecimento a respeito dos fenômenos humanos e sociais (GATTI; ANDRÉ, 2010). Cabe ressaltar que a escolha pela metodologia qualitativa decorre da complexidade da temática, uma vez que o objeto de estudo perpassa questões que envolvem os sujeitos e sua dinâmica de inserção na escola. Dessa forma, o viés qualitativo possibilita discutir com maior aprofundamento aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar dos sujeitos autistas,

focado no trabalho do(a) mediador(a), bem como questões subjetivas que perpassam o âmbito educacional.

Como base teórica que fundamente os procedimentos metodológicos, tem-se a Psicanálise como norteadora deste trabalho. A escuta psicanalítica possibilitou recolher dados sobre o trabalho do(a) mediador(a) e detectar as suas implicações no processo escolar da criança autista. Trata-se de uma Psicanálise em extensão, uma das vertentes definidas por Lacan [1967]/(2003b). Para ele, a Psicanálise em extensão refere-se àquela aplicada ao mundo, conservando seus fundamentos na experiência com outros campos do saber. Enquanto a outra vertente, a Psicanálise em intensão, está relacionada ao dispositivo clínico resultante da experiência analítica, a Psicanálise em extensão, apesar da abertura para articulação com outros campos, mantém-se fundamentada na teoria e na ética do trabalho analítico que parte da noção do sujeito.

Rosa e Domingues (2010) apresentam algumas controvérsias acerca da pesquisa psicanalítica desenvolvida em outros espaços, que não a clínica somente, ou seja, a pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos. As autoras mencionam algumas polêmicas, a saber: “Entender os estudos de Psicanálise aplicada em Freud como mera aplicação da clínica” (p.181); considerar que “a Psicanálise teve origem na clínica e deveria se restringir a esse campo” (p. 181); e que “só é possível pesquisa psicanalítica na clínica ou, quando esta é admitida fora da clínica, é somente para conformação dos seus achados” (p. 181). A partir da discussão proposta por Rosa e Domingues (2010), entende-se que a pesquisa em Psicanálise dispõe, essencialmente, dos fundamentos epistemológicos da teoria psicanalítica, o que significa que, assim como a Psicanálise em intensão, a Psicanálise em extensão ampara-se por meio de uma mesma ética. As autoras sustentam, ainda, que “é possível a escuta psicanalítica a partir do diálogo comum, de entrevistas e depoimentos, desde que se guardem os requisitos básicos da Psicanálise” (p. 182). Neste sentido, contanto que a pesquisa em Psicanálise assegure a implicação do sujeito do inconsciente nas manifestações culturais e sociais, há a possibilidade de presentificar a escuta psicanalítica em outros contextos.

No que se refere especificamente à Educação, Pereira (2020) elenca possíveis equívocos surgidos na interface entre Psicanálise e Educação, dentre eles, “o efeito ‘naturalizador’ a respeito da distinção entre ‘normal’ e ‘patológico’ que, teoricamente, é problematizada e rejeitada pela Psicanálise, mas por ela institucionalizada – ou no mínimo ignorada – quando associada ao campo educacional” (p. 57). Neste caso, o profissional que pratica a Psicanálise e educação pode legitimar um discurso, o qual fixa o sintoma. O autor também considera como

um equívoco a redução do professor a um adulto, e a criança ou adolescente a um aluno, partindo de uma lógica desenvolvimentista e psicológica. Para ele, “se assim proceder, a Psicanálise pode estar mais afeita a afirmar-se por meio de saberes gerais, previamente consagrados pela própria Psicanálise, do que a debruçar-se sobre a tempestividade de se extrair um saber singular do caso a que se dedica intervir” (p. 57). Ainda, um equívoco, segundo Pereira (2020), trata-se do “deslocamento de uma prática de escuta de si e do outro nesse contexto de intervenção para o de uma *observação impessoal* de forma a encontrar nos seus *efeitos a acumulação de provas* que validassem cientificamente a psicanálise” (p. 57, grifo do autor).

Tomando as considerações de Pereira (2020), alertamo-nos, ao adentrar o campo de pesquisa, para estes possíveis equívocos que podem surgir quando se busca a articulação entre Psicanálise e Educação. A presente pesquisa, inserida no contexto da Educação e norteadada pela Psicanálise, constitui a dimensão da Psicanálise em extensão, pois propõe investigar a atuação dos(as) mediadores(as) com alunos autistas no espaço escolar. Para tal, serviu-se de entrevistas individuais, previamente estruturadas com pontos que deveriam ser abordados com os(as) mediadores(as) escolares a fim de colher, a partir do relato das suas experiências, elementos presentes na mediação escolar com alunos autistas.

A princípio, ao longo da elaboração do projeto de pesquisa, decidiu-se por utilizar dois métodos na coleta de dados no ambiente escolar: a observação e a entrevista semiestruturada com os(as) mediadores(as). Desse modo, com intuito de analisar a relação entre o(a) mediador(a) escolar e o aluno autista recorrer-se-ia ao método da observação, buscando compreender a manifestação da dinâmica dos processos inconscientes do sujeito autista provenientes do enlace com o(a) mediador(a). Contudo, a pandemia do novo coronavírus, ocorrida a partir de março de 2020, careceu de distanciamento social, resultando no fechamento das escolas. Com as dificuldades impostas pela COVID-19, o número de mortes elevou-se e o calendário de vacinação retardou seu enfrentamento, o que impossibilitou a abertura das escolas. Tendo em vista o contexto caótico estabelecido, necessitou-se reconsiderar a forma pela qual a coleta de dados seria realizada. Portanto, foi necessário restringir o percurso metodológico da pesquisa à realização de entrevistas com os(as) mediadores(as) escolares, de modo remoto, utilizando-se de plataformas digitais como WhatsApp, e do recurso de ligação de vídeo e videoconferência pelo Google Meet.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, sendo registrado sob o número de protocolo CAAE 42200620.7.0000.5149. Com a aprovação, seguiu-

se ao campo, buscando contactar mediadores(as) que tivessem atuado com alunos autistas, para que fosse marcado um dia e horário para a realização da entrevista, conforme a disponibilidade do(a) entrevistado(a). Todavia, diante do fechamento das escolas, em março de 2020,⁹ o contato se tornou dificultoso, não sendo possível recorrer aos profissionais com a intermediação da instituição escolar, como era previsto. Em virtude do obstáculo em acessar os(as) mediadores(as), ampliou-se a possibilidade de realizar a pesquisa com profissionais que tivessem atuado tanto no âmbito público, quanto no âmbito privado, e optou-se, também, por sujeitos com atuação em diferentes cidades. Inicialmente, intentava-se realizar a pesquisa no contexto da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (Minas Gerais).

Os(As) mediadores(as) foram indicados(as) por pessoas contatadas por mim, que já haviam trabalhado em instituições escolares que operavam com a mediação escolar para o processo de inclusão. Após a indicação de terceiros, o primeiro contato com os(as) mediadores(as) foi estabelecido por um convite, no qual se expôs o objetivo da pesquisa, esclareceu-se os direitos do(a) entrevistado(as) quanto ao resguardo dos seus dados de identificação e se explicou a forma pela qual a entrevista seria conduzida. Quando havia o aceite, combinava-se o encontro e a plataforma na qual ocorreria a conversa. Os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice), e puderam tirar dúvidas, caso houvesse, sobre a pesquisa e a entrevista.

A escuta das entrevistas foi orientada pelos pressupostos da Psicanálise, como mencionado, ofertando ao(à) mediador(a) participante um espaço de manifestação, assim como a análise dos dados colhidos, que também se baseou nos fundamentos psicanalíticos. Diferentemente de pesquisas no campo da Educação que utilizam a Psicanálise para versar sintomas subjetivos dos(as) entrevistados(as), no presente trabalho a teoria psicanalítica configurou-se como chave de leitura, que permitiu analisar as vivências narradas pelos(as) mediadores(as) no processo de escolarização de alunos autistas.

Foram entrevistados(as) individualmente sete mediadoras(es), sendo que dois aceitaram ser abordados por uma segunda vez. As entrevistas ocorreram no período de junho a agosto de 2021, e foram marcadas conforme a disponibilidade dos(as) mediadores(as). No início de cada entrevista, os elementos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram retomados e foi oportunizado o esclarecimento de possíveis dúvidas. As entrevistas, realizadas de modo remoto devido ao cenário da pandemia, tiveram duração de 30 minutos a 60 minutos.

⁹ Disponível em < <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/03/17/coronavirus-kalil-anuncia-suspensao-de-aulas-interruptao-de-servicos-e-fechamento-de-parques-em-bh.ghtml> > Matéria publicada no dia 17 de março de 2020.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente, de acordo com o enunciado dos(as) participantes. Diante da escuta, pôde-se estabelecer eixos que perpassaram algumas entrevistas, como será discutido logo adiante, tendo como referência a teoria psicanalítica de orientação freud-lacaniana.

Para participar da pesquisa, foram escolhidos sete profissionais que exerceram ou ainda exercem a função de mediador escolar com alunos autistas, matriculados no Ensino Fundamental I, em instituições públicas e privadas localizadas nos municípios de Belo Horizonte (MG) e Juiz de Fora (MG). Dentre os(as) entrevistados(as), havia um profissional que, à época do trabalho com mediação, possuía formação Superior completa em Pedagogia e os outros cinco profissionais cursavam ainda a Graduação, sendo quatro o curso de Pedagogia e um o curso de Licenciatura. Ainda houve uma profissional que assumiu o lugar de mediadora ainda na Graduação de Pedagogia, permanecendo após a conclusão do curso. As atuações ocorreram entre os anos de 2018 e 2020, exceto de uma mediadora, cujo trabalho teve início por volta de 2015, atuando, portanto, em um tempo mais extenso. Sobre o tempo de trabalho com cada aluno, apresentou-se uma variação nas experiências dos(as) participantes da pesquisa. Tiveram experiências que duraram poucos meses, outras que se prolongaram ao longo de um ano e apenas uma experiência que ultrapassou a marca de um ano. De um modo geral, tratam-se de tempos curtos de desenvolvimento do trabalho de mediação.

Quanto às escolas nas quais os(as) mediadores(as) atuavam, embora reconheçamos a importância da contextualização dos espaços de atuação dos(as) mediadores(as), não foi possível levantar informações das instituições de ensino, devido ao curto tempo de contato com e à uma questão ética, uma vez que as escolas não foram convidadas para participarem da pesquisa.

Para a apresentação, serão utilizados nomes fictícios, a fim de resguardar a identificação dos(as) participantes, e não serão indicados dados referentes ao âmbito público ou privado da instituição de atuação do(a) mediador(a), à cidade onde a escola se situa e ao número de entrevistas concedidas, tendo em vista a possibilidade de cruzamento de informações. A seguir, no Quadro 2, são apresentados dados dos(as) participantes com nomes fictícios, a formação profissional enquanto ocupou o cargo de mediador(a), o ano escolar em que o aluno se encontrava e o tempo de duração do trabalho com o aluno.

QUADRO 2: APRESENTAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Formação profissional	Ano escolar	Tempo de trabalho
Beatriz	Cursando Pedagogia	1° ano	7 meses
Elaine	Cursando Pedagogia	1° ano	1 ano
Larissa	Pedagogia	3° ano	1 ano
Patrícia	Cursando Pedagogia	2° ano	3 meses
Bernardo	Cursando Letras	3° ano	1 ano
Henrique	Cursando Pedagogia	2° ano e 3° ano	2 anos
Maria	Cursando Pedagogia e depois graduada	Várias experiências	--- ¹⁰

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria. 2021

Do grupo participante, três mediadores não possuíam outras experiências nessa função, Elaine, Patrícia e Henrique, enquanto os outros quatro, Beatriz, Elaine, Bernardo e Maria, tinham tido a oportunidade de mediar outros alunos que apresentavam diagnósticos distintos do Transtorno do Espectro Autista. Quanto à dinâmica do trabalho, duas mediadoras serviam-se de orientações de uma equipe externa à escola que oferecia serviço de consultoria ao processo de inclusão, Elaine e Patrícia. Outros dois, Beatriz e Bernardo, contavam com o Núcleo de Apoio Educacional existente na escola, e os outros três, Larissa, Henrique e Maria, dispunham de orientações dos profissionais da escola, sem necessariamente estarem vinculados(as) a uma equipe específica. No Quadro 3, podemos identificar informações de experiências dos(as) mediadores(as) com crianças autistas e com outros quadros, e à origem das orientações de intervenção.

QUADRO 3: OUTRAS ESPECIFICAÇÕES DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Outras experiências	Orientação do trabalho
Beatriz	Sim, com outros perfis de aluno	Núcleo existente na escola
Elaine	Sim, com outro perfil de aluno	Equipe externa à escola
Larissa	Não	Própria escola
Patrícia	Não	Equipe externa à escola
Bernardo	Sim, com outros perfis de aluno	Núcleo existente na escola
Henrique	Não	Própria escola
Maria	Sim, com alunos autistas e outros perfis	Própria escola

Fonte Dados da pesquisa. Elaboração própria. 2021

¹⁰ O tempo de trabalho não foi mencionado, pois o relato da mediadora não esteve atrelado a uma única experiência. Maria atuou como mediadora com algumas crianças e jovens por períodos de tempo variados.

Os dados das entrevistas realizadas de forma remota, com os sete profissionais que possuem experiência como mediadores escolares serão analisados no próximo item, a partir de oito eixos definidos e, no item seguinte, os conteúdos colhidos nos relatos serão analisados de modo pormenorizado, com base na teoria psicanalítica.

3.2 Narrativas dos(as) mediadores(as) acerca da experiência

Parte-se, aqui, para o exame dos relatos obtidos por meio das entrevistas individuais realizadas com os(as) mediadores(as), em formato remoto. As entrevistas possibilitaram compreender a dinâmica da mediação escolar nas escolas nas quais assumiram a função. A partir da escuta e análise dos depoimentos, foi possível compor oito eixos que abordam elementos presentes nas declarações dos(as) mediadores(as) sobre a sua experiência no contexto escolar. Os eixos são: (i) significados e caracterização da mediação; (ii) atribuições do mediador; (iii) relação com a professora: estabelecendo um trabalho de parceria; (iv) significados da inclusão escolar; (v) o autismo para os(as) mediadores(as): a perspectiva diagnóstica *versus* a perspectiva do sujeito; (vi) o possível enlace estabelecido com o aluno autista; (vii) efeitos da ação do(a) mediador(as) no processo escolar do aluno; e (viii) a construção do trabalho de mediação. A seguir, passaremos a verificar cada um destes itens.

3.2.1 Significados e caracterização da mediação

Ao buscar circunscrever a prática da mediação, no Capítulo anterior, observamos a polissemia em relação à mediação revelada pela literatura, sobretudo por haver práticas de acompanhamento diferentes, como exposto por Boaventura Júnior (2019), Vilaronga e Mendes (2014), e outras que carregam nomes distintos, mas que apresentam semelhanças. Viu-se que a mediação é entendida como um suporte que visa à inclusão por meio do trabalho de ponte realizado pela posição intermediária assumida pelo(a) mediador(a) (MOUSINHO *et al.*, 2010; FREITAS, 2015). Contudo, há inconstância dos elementos que constituem a prática da mediação e que a fundamentam nas diversas realidades escolares, o que leva à necessidade de delimitar a mediação para que seja possível definir o trabalho do(a) mediador(a).

Azevedo (2015), ao identificar que cada escola organiza da sua maneira a mediação escolar, relaciona o trabalho realizado pelos(as) mediadores(as) com o sentido dado à inclusão, o que resulta em significados múltiplos sobre a mediação. Siqueira (2017), em sua pesquisa,

relata a variedade de sentidos apresentados por mediadores(as) acerca do conceito de mediação, afirmando que “a percepção desses sujeitos sobre a mediação escolar denota a multiplicidade de fazeres inerentes ao processo de inclusão escolar de alunos” (p. 66). Esta variabilidade de perspectivas se evidenciou, também, nas declarações dos(as) mediadores(as), já que apareceram duas vias de interpretação sobre a mediação, como destacaremos a seguir.

No decorrer das entrevistas, foi indagada qual seria a definição de mediação para o(a) participante ou como o(a) entrevistado(a) caracterizaria o trabalho do acompanhamento escolar realizado com determinados alunos, uma vez que nem todos utilizavam, no contexto escolar, o termo “mediação”. Em relação às nomenclaturas, havia, também, o emprego de “profissional de apoio educacional” e “monitor de inclusão” para referir ao profissional que auxilia o processo de inclusão. Diante das variações de função referentes ao acompanhamento escolar na legislação brasileira e na práxis escolar, pretendia-se mapear as definições da mediação, considerando que a forma como se compreende este recurso influencia diretamente no modo como o trabalho se desenrola. Seguem as respostas dadas pelos(as) participantes:¹¹

Mediação escolar, na minha opinião, ela é um aprendizado, [...] e um trabalho constante de me colocar no lugar daquela criança para eu tentar me aproximar da necessidade que ela está tendo, da dificuldade que ela está tendo e aí eu preciso ir em busca de ferramentas, de teorias, de experimentações para que eu possa participar desse crescimento, dar oportunidade de crescer. Então mediação, para mim, é uma aprendizagem de mão-dupla. (Larissa)

É um trabalho muito enriquecedor, né? Vamos dizer assim, para a formação porque exige um contato bem intenso com as questões que envolvem o aprendizado, conhecimento e isso, acredito, ajuda e contribui [para] nosso desenvolvimento também, na maturidade da própria questão formativa do profissional. Para a escola é muito bom também porque ela passa a repensar o seu regimento, vamos dizer assim. Para os professores também, [que eles possam repensar] a sua forma de ensinar, de contribuir ali com os alunos. Para os colegas é muito importante porque passam a ter um outro olhar também para o outro, para as diferenças [...]. E para nós, que trabalhamos com isso, a gente amadurece de uma forma mais ampla. (Henrique)

[...] no contexto que eu fui, foi um desafio necessário e um momento de crescimento quanto para mim, tanto para inclusão e principalmente para a aluna. Sabe aquele desafio necessário, aquele desafio bom de ser desafiado? Acho que foi isso! (Elaine)

Nas três respostas mencionadas, é possível perceber que os(as) participantes associaram a mediação como parte do próprio percurso formativo, concebendo-a não somente como auxílio

¹¹ Os depoimentos serão registrados, neste trabalho, em itálico, fonte 11 pts.

no processo de inclusão escolar, mas destacando a dimensão daquilo que a experiência produz. Alguns significantes que podem ser destacados nos relatos, como “aprendizagem de mão-dupla”, “momento de crescimento”, “enriquecedor para a formação”, remetem à possibilidade de o profissional se beneficiar na mesma medida em que busca aprimorar o ensino e a aprendizagem da criança. Nesse mesmo sentido, Santos (2020) ressalta o impacto da experiência da mediação na formação dos mediadores, especialmente por proporcionar-lhes aprendizagem sobre educação inclusiva, assunto ausente ou abarcado insuficientemente na formação inicial, e na constituição de saberes, que, segundo ela, são “saberes vinculados à prática vivenciada, na qual as ações ganharam sentido e puderam ser modificadas e/ou utilizadas de acordo com a realidade da função desempenhada” (SANTOS, 2020, p. 181).

Larissa destaca como parte do trabalho de mediação entrar em contato com as demandas do aluno para que, a partir disso, possa buscar estratégias capazes de viabilizar o desenvolvimento da criança. Desse modo, para que a intervenção aconteça, Larissa julga importante aproximar-se das necessidades e dificuldades do aluno, ponto apresentado por Kaufman (2016). Ao relatar o trabalho de mediação realizado por ela, afirma que “tínhamos mais sucesso em nossas estratégias quando buscávamos entender o aluno acompanhado a partir de suas características singulares” (p. 53). Para Kaufman (2016), as estratégias são únicas por estarem alinhadas com a especificidade da criança/jovem, considerando as dificuldades e as potencialidades.

Além da observação feita sobre a formação do mediador, Henrique acrescenta, que a mediação promove no ambiente escolar, tanto para a escola, enquanto instituição, quanto para os professores, uma reflexão acerca da prática e dos princípios que a alicerçam. Interessante notar que Henrique chama a atenção para a capacidade de a mediação revelar e levantar indagações à escola e aos professores a respeito do trabalho desenvolvido com os alunos. Esta possível face da mediação é defendida por Kaufman (2016), por acreditar que a prática do(a) mediador(a) deve ser permeada por questionamentos sobre o que está sendo produzido no ambiente escolar. Nesse sentido, Kaufman (2016) propõe um processo de avaliação constante sobre as escolhas feitas ao longo do trabalho, tendo em vista a seguinte questão: “Estamos potencializando a vida ou reafirmando processos de aprisionamento?” (p. 52). Ao se colocar em questão, o(a) mediador(a) terá condições de lançar questionamentos referentes às práticas presentes na escola e, conseqüentemente, apontará para práticas mais subversivas, que contrapõem àquelas instituintes.

Henrique considera que o trabalho de mediação favorece, também, os demais alunos, pois os possibilita deparar com as diferenças e o encontro com a alteridade proporciona-lhes a construção de uma outra perspectiva em relação ao outro, considerado diferente. O trabalho do Grupo Ponte¹² evidenciou o benefício da inclusão para os demais alunos presentes em sala de aula, ampliando e contrapondo a visão de que a inclusão é produtiva apenas para as crianças com deficiência (COLLI, 2005). À vista disso, “o colega, vivenciando a diferença, tem a possibilidade, com a ajuda do professor, de subjetivá-la, passando a se saber e a respeitar mais o outro, diminuindo, dessa forma, o seu preconceito” (COLLI, 2005, p. 31). Relacionando a afirmação de Colli (2005) à afirmação de Henrique, podemos pensar que o(a) mediador(a) (além do professor) auxiliaria os demais colegas a subjetivar a experiência com a deficiência por meio de intervenções que busquem promover a construção de laços entre os alunos, proporcionando às demais crianças a desconstrução do receio e do enigma diante do encontro com a diferença. Desse modo, Henrique alarga os efeitos da mediação para a escola, para os professores e para os demais alunos, não restringindo-os apenas às crianças mediadas.

A seguir, serão destacadas outras definições sobre a mediação dadas por outros(as) participantes:

Um caminho que possibilite ao aluno um desenvolvimento tanto pessoal quanto acadêmico de suas atividades, de suas competências acadêmicas, de suas competências intelectuais. (Bernardo)

Eu acho que é uma ferramenta incrível, que realmente dá resultado, eu, pelo menos, tenho visto muitos resultados positivos nesse tempo de trabalho. E acredito que a inserção dessas crianças no ambiente escolar é bem favorecida assim pela mediação. (Beatriz)

O mediador é a ponte, ele é que vai fazer a base daquele caminho entre o aluno e o conhecimento, é um trabalho contínuo, é um trabalho árduo, é um trabalho gratificante e extremamente necessário [...]. O mediador, dependendo do caso em que estiver essa pessoa, essa criança, dependendo do laudo, ele é fundamental para que essa criança seja incluída na questão pedagógica da escola, né? Porque inclusão não é socialização, só pôr aquele aluno na sala. Inclusão é ele aprender, é ele participar de tudo que tiver ali. Então, o mediador é a ponte, ele é o elo que liga o professor regente, o conteúdo escolar a esse aluno [...]. (Maria)

As abordagens mencionadas relacionam a mediação com o processo de ensino e aprendizagem do aluno que dispõe deste recurso. Os significantes “caminho”, “ferramenta” e “ponte” são tomados pelos(as) profissionais para caracterizar a mediação, situando-a no

¹² O Grupo Ponte, constituído em 1995, por Maria Cristina Machado Kupfer, era pertencente à Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e tinha o objetivo de fazer interlocução com a escola visando à inclusão escolar de crianças psicóticas (COLLI, 2005).

percurso da construção do conhecimento proporcionado ao longo da escolarização da criança. Tratam-se de significantes que apontam para a possibilidade e potência que a mediação tem no contexto escolar, na tentativa de alcançar a inclusão enquanto via ou caminho possível, capaz de fomentar práticas inclusivas. Kaufman e Tabak (2016) consideram o mediador escolar como uma “ferramenta” utilizada para o processo de inclusão na escola, o que vai ao encontro à concepção de Freitas (2015, p. 35) ao afirmar que “o papel do mediador não é puramente mediar uma situação e, sim, promover a construção de uma ponte entre o ambiente externo como um todo e o educando mediado.”

Ademais, Beatriz destaca a função da mediação de amparo à inserção dos alunos no contexto escolar, considerando-a benéfica para o processo de escolarização das crianças. Pode-se entender que este favorecimento advém do(a) mediador(a) que assume “o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira, ou seja, sem uma pessoa diretamente e apoiando numa relação um para um, poderia ser desestruturante [...]” (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95).

Mônica chama a atenção sobre o processo de inclusão viabilizado pela mediação, que não deve se restringir apenas à socialização, ou seja, a mediação deve ter em vista o âmbito pedagógico. Cabe destacar esse ponto fundamental levantado pela mediadora para se pensar a direção que o trabalho de mediação deve tomar, uma vez que se trata de uma questão que atravessa a prática no ambiente escolar, como nos demonstra Siqueira (2017). Ao analisar as concepções dos mediadores sobre o trabalho, a autora (2017) identificou duas vertentes: pedagógica e social. Contudo, inferiu, pelos relatos dos participantes da sua pesquisa, que os mediadores predominavam a função pedagógica da intervenção desenvolvida com os alunos.

Considerando que o(a) mediador(a) atua em todos os aspectos relativos à dimensão do escolar, o da socialização será objeto de intervenção, caso seja necessário, assim como o pedagógico. Entretanto, o primeiro não deve se sobressair sobre o segundo no sentido de abandonar tudo aquilo que envolve o pedagógico, como as atividades, currículo e avaliação, em detrimento da socialização. A perspectiva de que a dimensão socializatória basta para efetivar a inclusão, desconsiderando que a inclusão escolar pressupõe a oferta de elementos para a construção do conhecimento e para o favorecimento de uma maior participação nas atividades pedagógicas, acaba restringindo o percurso escolar dos estudantes.

Nesse sentido, destacamos duas vias presentes nas respostas dos participantes: uma mais associada ao desenvolvimento do aluno e ao seu processo de inclusão; e a outra ligada à formação do(a) mediador(a). Diante disso, levantamos a hipótese de que a tentativa de definir

a mediação como crescimento e enriquecimento para o(a) próprio(a) mediador(a) demonstra a opacidade relativa ao que é próprio da mediação, ao que a define. Decerto, é legítimo o lugar que a experiência da mediação possui no processo formativo do profissional, como identificado por Santos (2020), porém, quando os mediadores responderam à indagação a respeito da definição da mediação relacionando-a à própria formação, vislumbramos que abandonaram a dimensão da práxis, da ação, da execução do trabalho, o que nos levou à suposição de que pode haver certa ausência de clareza quanto à real significação acerca da mediação para o percurso escolar do aluno.

3.2.2 Atribuições do mediador

As funções relativas ao acompanhamento escolar não possuem uma homogeneidade na legislação brasileira, como foi possível identificar no segundo Capítulo deste trabalho, sendo por vezes associada mais intimamente às atividades de vida diária (AVD), como as atividades de alimentação, locomoção e higiene. Assim o é na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Nota Técnica nº 19/2010 e no Decreto nº 8.368 que regulamenta a Lei nº 12.764, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Nota Técnica nº 24/2013 abrangem o acompanhamento às demais atividades escolares, as quais se fizerem necessárias.

Desta forma, as atribuições permanecem sem um delineamento preciso, variando conforme a realidade de cada instituição escolar e a práxis de cada profissional. Vale destacar que as atribuições, de fato, necessitam variar, uma vez que se entende que serão moldadas de acordo com a necessidade e demanda de cada aluno. Como nos lembra Kaufman (2016, p. 50), “não existe um único formato de mediação ou um manual que se possa ser seguido com todos os alunos. Portanto, cada mediação se organiza localmente, no encontro com a escola, com o aluno e sua família”. Nesse sentido, embora exista uma mutabilidade de funções inerentes à mediação, torna-se fundamental circunscrevê-las, buscando conceber os elementos estruturais que poderão ser trabalhados pelo(a) mediador(a).

Pode-se tomar o relato de Beatriz como exemplo da modificação do trabalho de mediação, tendo em vista as necessidades do aluno. A mediadora delineou a sua ocupação conforme as demandas do aluno no contexto da pandemia, dado que as aulas no formato *on-line* impuseram determinados impasses para o aluno, sobretudo relativos à utilização de telas, a única via possível para as interações e para a construção do conhecimento. O relato aproxima

da noção de que a mediação implica, necessariamente, considerar o contexto e a peculiaridade do encontro entre o(a) mediador(a) e o aluno. Isto revela as nuances que circundam a mediação e os meandros que o(a) profissional enfrenta na realidade escolar. Assim, o trabalho de Beatriz orientou-se no sentido de auxiliar nas dificuldades específicas vivenciadas pelo aluno na circunstância atual relacionada às aulas no formato remoto devido à pandemia.

A minha principal atribuição com esse aluno era no contexto de organização, também. [...] Então, ajudava ele sempre com pré-aulas, ajudava ele a saber quais seriam as aulas daquele dia, quais as atividades que ele iria fazer naquele dia, já preparava ele, dava alguma introduzida, retomava com ele algum conteúdo que tinha ficado com alguma dificuldade nas aulas passadas para que ele conseguisse acompanhar melhor aquele dia. (Beatriz)

A mediadora Beatriz mostra-nos a estratégia de antecipar o conteúdo escolar e as atividades a serem realizadas posteriormente na aula, o que para o autismo é um ponto importante a ser focado no trabalho, não só do ponto de vista da aprendizagem que introduz uma espécie de revisão do conhecimento apreendido, mas também por oferecer, nessa antecipação, uma possibilidade de apaziguamento e de organização ao sujeito, tendo em vista uma das suas principais características que é a imutabilidade (MALEVAL, 2015). São sujeitos que, geralmente, privilegiam “assegurar um mundo experimentado, além do mais, como caótico e inquietante. Segundo Kanner [1943]/(2012), trata-se da maior característica da síndrome que, junto com a solidão, configuram as principais formas de proteção contra a angústia” (MALEVAL, 2015, p. 7).

Os outros relatos dos(as) participantes da pesquisa, descritos a seguir, revelam que a função do(a) mediador(a) ultrapassa o ambiente da sala de aula, como propõem Mousinho *et al.* (2010), Kaufman (2016), Vargas (2017), ao apresentarem as intervenções dos mediadores nos diversos espaços pertencentes à escola, sejam eles na sala, no pátio, na biblioteca, no banheiro. Ainda que mencionem os diversos ambientes como lugares de atuação, o aspecto pedagógico não deixa de possuir sua centralidade nas declarações de Henrique, Elaine e Patrícia, especialmente quando relatam o auxílio às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Então, a minha função era estar com ele dentro da sala de aula, né? Auxiliando nas atividades, no exercício. Como ele se movimentava muito e, às vezes, ele saía da sala de aula por inquietações do espaço, né? Eu tinha que estar com ele o tempo todo [...]. (Henrique)

Nessa escola específica, tinha um profissional para cada banheiro na escola, então nessa parte do banheiro não era um trabalho meu, porque tinha essa

... pessoa, mas se não tivesse essa pessoa era um trabalho meu, fazer... levar ao banheiro, certificar de que estava tudo certo. Na movimentação de um espaço para o outro. No geral, dar assistência para a professora de acordo com cada atividade, então tipo assim eu que aplicava as atividades, mas as orientações e o planejamento eram sempre da professora, eu não fazia o papel de planejar as atividades, era sempre da professora. Eu fazia... eu colocava na prática o planejamento da professora. E nas questões sociais, então tipo assim de observação, de fazer a aluna ficar mais integrada com os outros estudantes [...]. Segurança física da aluna, né? Não deixar que ela faça nada que ponha ela em perigo. [...] Nos gerais eram isso, auxiliar a professora, fazer segurança e integridade física, fazer deslocação de um ambiente para o outro, e os menores assim eram de acordo com a necessidade da aluna mesmo. (Elaine)

Era literalmente só ficar por conta dela. [...] Todas as aulas eu a acompanhava ela, Educação Física, Artes... Na aula de Artes que a professora pedia para eu sair um pouco, como era coisa muito lúdica, de desenho, de brincadeiras [...]. Questão de matéria era tudo com o professor, isso era uma questão da hierarquia da escola, do colégio. (Patrícia)

Nesse sentido, os relatos demonstram que fazia parte das funções do profissional acompanhar o estudante nas atividades pedagógicas. Interessante notar que a legislação brasileira que trata do acompanhamento escolar não tem como foco o âmbito pedagógico. Dentre os documentos que mencionam a questão do acompanhamento, apenas a Lei Brasileira de Inclusão e a Nota Técnica nº24/2013 destacam o apoio a outras atividades escolares, além do auxílio às atividades de cuidados pessoais e comunicacionais, como função do profissional que acompanhará determinado aluno.

Um ponto importante a ser sublinhado é que em nenhum dos documentos se situa a responsabilidade pelo processo de escolarização do aluno ao mediador. Os relatos de Elaine e de Patrícia expõem o lugar privilegiado assumido pelo(a) professor(a) regente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Isso coaduna com a proposta de Mousinho *et al.* (2010) cuja perspectiva centra-se no(a) mediador(a) enquanto um apoio e não uma figura substitutiva ao professor(a) regente, já que é o(a) responsável pela sala de aula. Todavia, essa perspectiva nem sempre faz parte da dinâmica escolar, como nos demonstram as pesquisas de Azevedo (2017) e Vicari (2019). Esses trabalhos demonstraram que os mediadores participantes das pesquisas tiveram sobre eles a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A complexidade destas questões deve ser considerada mesmo quando há uma atenção especial na definição mais objetiva das funções assumidas pelos(as) profissionais. Neste sentido, os relatos a seguir demonstram a participação ativa dos(as) mediadores(as) nos

momentos de adaptação das atividades, eximindo, de certa forma, o(a) professor(a) regente dessa função.

As atribuições a nós, estagiários, eram acompanhar o aluno, acompanhar as atividades pedagógicas, acompanhar não só pedagógicas, mas também de interação, as pedagógicas enquanto sala de aula, prova, biblioteca, essas coisas, essas atividades... inclusive, e aí as interacionais também em sala de aula, claro, mas na hora do recreio, na hora da entrada e da saída, quem buscava, como buscava, como ele ia embora para casa, como ele chegava na escola, observar essas coisas... Então, basicamente observação em qualquer... todos os lugares da escola... observação. Nós até adaptávamos provas e as atividades junto com as coordenadoras, nós adaptávamos quanto ao real conhecimento do aluno [...] então, observação, adaptação de provas e atividades, análise... a gente analisava alguns casos para que dessas análises nós pudéssemos aplicar aos nossos casos, então observação, mediação, claro, essa análise de casos e também elaboração de relatórios. Nós precisávamos elaborar relatórios a cada mês, a cada etapa de desenvolvimento do aluno. (Bernardo)

O mediador em si, na verdade, ele só vai mediar mesmo, né? Ele simplesmente sentaria do lado daquele aluno e trabalharia o que fosse apresentado pela escola, o que fosse oferecido, esse é o básico, né? Só que eu ia um pouco além porque como as escolas têm dificuldade, e os professores, de modo geral, eles têm dificuldade de lidar com educação inclusiva [...]. Então, como eu te disse assim, o meu papel em si, eu desenvolvia atividades com aluno, eu que fazia o material adaptado para o aluno, quase 100% assim dentro do que estava trabalhando. Eu ia lá via o conteúdo, tanto no Infantil, no Fundamental como no Ensino Médio [...]. Então, de alguma forma, eu acabava fazendo um papel um pouco mais profundo dentro desse aprendizado porque a adaptação do material era feita por mim. (Maria)

Ambos os relatos nos convocam à reflexão sobre o lugar assumido pelos(as) mediadores(as) na escolarização dos alunos. Segundo Romero (2018, p. 89), é função do mediador “orientar o professor quanto às possíveis adaptações para o aprendizado”. Tal perspectiva é posta em prática em algumas instituições de ensino como nos contam os dois participantes da pesquisa, Bernardo e Maria. Contudo, trata-se de uma concepção questionável, uma vez que o(a) mediador(a) é um apoio ao trabalho do(a) professor(a) regente, e não o(a) responsável pela aprendizagem do aluno, principalmente quando se leva em conta dois fatos: primeiro, porque os princípios inclusivos implicam que o(a) professor(a) regente deve tomar todos os estudantes como parte da sala de aula, não deixando a cargo de outro profissional algum aluno; segundo, porque o(a) mediador(a), como vimos anteriormente, tende a não ser qualificado(a) profissionalmente, resultando na ausência de competência para direcionar a aprendizagem. Desse modo, o(a) mediador(a) colabora com o docente nas atividades em que houver a necessidade, tendo em vista que a construção do conhecimento do aluno é de

responsabilidade do(a) professor(a), assim como o planejamento, a orientação, as atividades desenvolvidas e a avaliação do aluno mediado e dos demais alunos presentes em sala de aula.

Maria nos relata, a partir de sua concepção, uma dificuldade dos professores de lidar com a educação inclusiva, apontando para uma fragilidade em relação às atividades pedagógicas destinadas aos alunos com determinadas especificidades em suas aprendizagens. Ela relaciona esta dificuldade com o fato de tomar para si o processo de ensino e aprendizado do aluno. Azevedo (2017, p. 126) evidencia, em sua pesquisa, que “o distanciamento do professor gera esse excesso de responsabilidade do mediador o que, por sua vez, retroalimenta o comportamento do professor”, constituindo um ciclo no qual exime o docente de assumir a sua posição diante do aluno. Ao não exercer a sua função, o(a) professor(a) deixa de fomentar uma prática pedagógica inclusiva, que é aquela “em que o(a) professor(a) considera a diversidade de seus alunos e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento” (RODRIGUES, 2013, p. 187). Com isso, distancia substancialmente de uma educação que tenha a perspectiva inclusiva.

3.2.3 Relação com a professora: estabelecendo um trabalho de parceria

Concebendo a mediação, como foi visto anteriormente, como um trabalho de contribuição à atividade exercida pela docente, torna-se fundamental verificar a relação estabelecida entre o(a) mediador(a) e a professora regente. Mousinho *et al.* (2010) ressaltam o cuidado que se deve ter na relação entre ambos os profissionais, pois se configura entre eles um trabalho no qual o professor “é o responsável por organizar as ações de todos os seus alunos” (p. 104), enquanto “a atuação do mediador também diz respeito a atividades que favoreçam a interação do professor com aquela criança” (p. 104).

O vínculo do(a) mediador(a) com o(a) docente é um ponto importante, uma vez que a partir dele podemos identificar a forma pela qual esta conexão ocorre e influencia a maneira como o processo de inclusão com o aluno se desenvolve. Os relatos a seguir demonstram o efeito desta relação na direção do trabalho tomada pelo(a) mediador(a):

Na escola onde eu trabalho a gente tem um grupo tão coeso de educadores, onde todos se comunicam mesmo, sabe? Existe uma relação muito próxima e a gente trabalha muito essa troca sobre cada estudante, a gente discute muito, a gente comenta muito, e a gente busca sempre o olhar para o estudante mesmo, sabe? (Larissa)

Ah, era muito boa, né? Assim, ela que me guiou no comportamento que eu tinha que ter com ele, ela já me adiantava muitas situações que poderiam acontecer com as coisas que ele dava indícios, né? A forma dele se comunicar, vamos dizer assim, ela já me antecipava 'oh, fica assim, toma cuidado agora, que ele vai agir assim' aí isso já foi me ajudando, né? (Henrique)

Tinha uma relação excelente. A profissional que eu sou hoje, eu sou por causa dessa professora, sabe? Eu aprendi com ela...o que eu aprendi com ela em um ano, tipo de prática, a faculdade não me ensinou em quatro. [...] Ela era muito aberta, sabe? Ela me dava oportunidades, ela me dava liberdade. Ela sempre, diante de todos os estudantes, não só da estudante que eu acompanhava, ela me colocava ali como uma pessoa de autoridade. Não autoridade no sentido ruim, mas que os estudantes, que os alunos lá me percebessem como autoridade também, sabe? [...] Porque tinha momentos que eram atividades que a professora queria fazer com ela, que ela tinha mais dificuldade, que a professora queria ver mais de perto como que era, então a gente fazia essa troca, ela ficava com a estudante e eu ficava com o resto da turma. [...] Ela sempre foi muito aberta também para eu trazer ideias de atividades para fazer com a estudante, do que eu percebia dela. (Elaine)

Os três relatos anteriores demonstram o trabalho em equipe realizado, evidenciando a parceria entre os profissionais presentes em sala de aula, com objetivo de proporcionar práticas inclusivas. Larissa apresenta de uma forma mais abrangente o vínculo existente, não somente com a professora regente, mas com os demais educadores que compõem a equipe escolar. Esta forma de dinâmica escolar, descrita por Larissa mediante a sua experiência, aproxima-se do funcionamento da rede de apoio defendida por Calheiros (2019), que se configura como um trabalho construído coletivamente e de forma sincronizada pelos profissionais, com o objetivo de alcançar a inclusão escolar, especialmente no sentido de apoiar a escolarização de estudantes da educação especial em classes comuns. Para o autor (2019, p. 178), “a atuação de uma rede proporciona um espaço de avaliação permanente do processo de inclusão escolar, perpassando pelo acesso, participação e a aprendizagem acadêmica, de modo a se constituir como um aliado na luta contra a segregação e exclusão escolar.”

Henrique e Elaine ressaltam o quanto as orientações dadas pelas professoras tiveram um efeito significativo na atuação deles, o que expõe a parceria de trabalho e a abertura que ambos tinham com as respectivas docentes. No que tange à influência direta no trabalho do(a) mediador(a), Mousinho *et al.* (2010, p. 104) mencionam uma pesquisa que constatou que os mediadores “que concebiam o professor da turma como um parceiro de trabalho eram os que atingiam práticas mais efetivas de inclusão”. Ou seja, quando há uma troca, o trabalho tende a ser mais exitoso. Elaine menciona, ainda, a abertura em sala de aula que a professora apresentou, possibilitando-lhe trazer sugestões de intervenções pedagógicas, fazer certos

apontamentos sobre o processo da criança e assumir, por vezes, a condução da turma enquanto a professora se ocupava da criança mediada. Tal abertura é fundamental para que o(a) mediador(a) desloque um pouco da relação estreita estabelecida apenas com o aluno mediado, e possa circular mais pela sala, interagindo com as demais crianças e desenvolvendo um processo de inclusão que focaliza todos os integrantes da turma e não somente um determinado estudante. Mousinho *et al.* (2010) alertam, no entanto, que o mediador deve se atentar para não ultrapassar o espaço do professor, mas, ao contrário disso, buscar constituir uma parceria que contribua com a efetivação da inclusão escolar.

Por outro lado, embora haja, em determinadas instituições de ensino, uma possível parceria e construção de um trabalho mais colaborativo entre o(a) mediador(a) e o(a) professor(a) regente, há relatos de participantes da pesquisa que demonstram certa distância estabelecida com a(o) docente, como a seguir:

Sempre mediada pelas minhas coordenadoras. Então, sempre que tinha uma reunião, minhas coordenadoras estavam junto e a gente ia trocando experiências, e meus relatórios passavam primeiro pela minha coordenação e depois as coordenadoras passavam para a professora. (Beatriz)

[...]Então, alguns professores se sentem um pouco ameaçados, porque eles não conseguem atingir aquele aluno. Você está ali, você está ali no papel e se ele não fizer o trabalho dele bem-feito, você pode questionar ou falar. Mas não é o meu papel questionar, o meu papel é somar, sabe? [...] porque, no Ensino Médio, acredito que eles já estão acostumados a dividir os alunos com outros professores e ali eu sou uma ferramenta facilitadora. Eu acho que já no Infantil e no Fundamental é aquela professora com aquela turma e de repente tem uma intrusa que está ali pra fazer algo que talvez ela não tenha tempo, não consiga ou não queira fazer, mas que de alguma forma ela vê como uma concorrência. (Maria)

Beatriz relata a dinâmica do seu trabalho que implica não ter uma relação direta com a professora regente, sendo as coordenadoras do trabalho de inclusão realizado na escola as que intercediam nessa relação entre a mediadora e a docente. Pode-se pensar nos efeitos que esta dinâmica possui na construção da inclusão na escola, uma vez que não se estabelece entre os profissionais presentes em sala de aula um vínculo e uma troca mais direta ao longo do cotidiano escolar. Este modo de funcionamento impede a constituição de redes de apoio, como proposto por Calheiro (2019), pois, embora haja uma proximidade de outros(as) profissionais pertencentes à equipe externa, contribuindo para o processo de inclusão, não há um diálogo direto entre as duas principais profissionais que atuam diariamente com o aluno, contrariando

o que Vargas e Rodrigues (2018) avaliam sobre a mediação. Para elas, “o trabalho de mediação escolar pressupõe diálogo, troca e parceria” (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p. 8).

Já Maria apresenta, a partir de suas experiências nas três etapas da Educação Básica, a sua percepção referente aos professores. Para ela, os docentes, especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, por não terem o costume de intercambiar com outros professores, como ocorre mais constantemente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, sentem-se ameaçados diante da presença da mediadora, resultando em um obstáculo na construção dessa relação de trabalho. Na pesquisa de Azevedo (2015), os participantes relataram “os sentimentos de invasão e avaliação que podem ser experimentados pelo professor ao receber, em sua sala de aula, uma pessoa que desconhece”, nesse caso o(a) mediador(a) escolar, assim como Maria identifica em sua experiência. Para Fonseca (2016), pode-se encontrar por parte de professores(as) atitudes contrárias à presença do(a) mediador(a), sendo que estes(as) questionam a entrada de outro profissional na sala de aula. Em sua concepção, esta recusa está associada à tentativa de demarcar o lugar de docente principal (FONSECA, 2016). Nesse sentido, ao indicar direções a serem tomadas pelo(a) mediador(a), Mousinho *et al.* (2010, p. 104) afirmam que “é fundamental ter sensibilidade para que o professor não se sinta invadido, mas que ele entenda o mediador como um parceiro profissional que entrou na turma dele para somar.”

3.2.4 Significados da inclusão escolar

Tendo em vista que a mediação constitui um dos serviços de suporte à inclusão escolar, como foi discutido anteriormente, é necessário identificar o entendimento dos(as) mediadores(as) sobre os princípios inclusivos. Conforme assinala Plaisance (2019, p. 11), a educação inclusiva se trata de “uma opção política fundamental para a aplicação do direito à diversidade e para uma escola de qualidade para todos.” Assim, aqueles que trabalham e fomentam um ambiente escolar inclusivo devem ter, na base de sua prática, os elementos constituintes da noção da educação inclusiva. O(A) mediador(a), por sua vez, enquanto profissional intimamente ligado e imerso no contexto escolar inclusivo, precisa se atentar para as concepções que fundamentam o seu trabalho. Por isso, Kaufman (2016) propõe a prática do questionamento constante a respeito do que está sendo viabilizado na escola, a partir da presença do(a) mediador(a), refletindo se são práticas que fixam ou libertam os sujeitos de

certas estruturas institucionais. À vista disso, é importante conhecer a forma como os(as) mediadores(as) compreendem a inclusão, por meio dos depoimentos que se seguem:

Ah, ajudar essas crianças a se sentirem parte, a fazerem parte, a receberem o mesmo tratamento [...] seguindo as demandas específicas que ela tem, vendo os casos um a um, vendo essas crianças parte de um todo na sala de aula que precisam de demandas específicas, mas ao mesmo tempo estão ali com direitos igual [a] todas as outras. (Beatriz)

Eu acho que inclusão é todo mundo ter condição de fazer a mesma coisa, mesmo que cada um faça de um jeito, mas todo mundo ter essa abertura, de fazer todo mundo ser tratado igual, não ter distinção. [...] Acho que inclusão é isso, a pessoa em si, né? Tanto criança, ela ter condições de fazer tudo aquilo que o outro for fazer, dentro das limitações, mas que ela tenha abertura, tenha espaço para fazer, permitam que ela... dê apetrechos para que ela consiga fazer aquilo, e a questão do respeito também. (Patrícia)

Incluir não é você colocar o aluno dentro da sala de aula, incluir em todas as atividades da escola, é proporcionar meios de ter o conhecimento que a escola oferece, isso é incluir. (Maria)

Eu tenho uma birra com o termo inclusão, porque se a gente parar para pensar, se eu sou uma escola que faço inclusão, no meu entendimento já existe exclusão. Eu só preciso incluir aquilo que está fora. [...] Então, a partir do momento que existe, sim, o termo inclusão ele me deixa um pouco receosa porque principalmente quem está coordenando, quem são os adultos e existe um processo ali meio... “Eu estou trazendo você porque você precisa”, sabe? Tipo, dá impressão “ah! A gente é bom”, então assim independente quando você fala assim: “Ah não, mas eu gosto do fulano...”, não é “eu gosto do fulano”, a gente está falando de respeitar, eu estou respeitando como qualquer outra pessoa, né? Então, o termo inclusão que vejo essa dificuldade, porque a maioria das escolas que a gente acaba vendo aí é realmente eu estou te incluindo, você está ali, e eu estou te incluindo... você está presente ali na sala, mas você não interage, eu não deixo você brincar, seguro a criança, porque ela fica agressiva. (Larissa)

As respostas de Beatriz, Patrícia e Maria se orientam no sentido de conceber a inclusão como a oferta de práticas educativas que permitem a participação de todas as crianças, considerando as especificidades apresentadas. Sendo assim, as respostas das três participantes demonstram dois fatos importantes: o primeiro deles é que inclusão não se trata somente de permitir e assegurar o acesso da criança/jovem na escola comum, ou seja, é preciso que façam parte do grupo, que participem e tenham condições de construir seus conhecimentos; o segundo é que só é possível alcançar a inclusão de todos os alunos, sem distinção, caso eles possam usufruir de tudo aquilo que a escola lhes oferece, ainda que cada um necessite de meios específicos, conforme a demanda e a particularidade presente em cada caso.

Maria ressalta que não basta inserir o aluno em sala de aula para que seja configurada uma inclusão, pois é preciso fornecer-lhe ferramentas capazes de dar suporte na construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a abordagem de Maria questiona a noção, muitas vezes presente, de equiparar inclusão à socialização, ou seja, pensa-se que basta inserir o aluno na escola que ele está sendo incluído, como indicado anteriormente. Embora a socialização faça parte do processo de inclusão escolar, há também o aspecto pedagógico relativo ao ensino e à aprendizagem que não pode ser desprezado.

Cabe destacar que inserir crianças no ambiente escolar, sobretudo em se tratando de crianças autistas, não garante sua socialização. Ou seja, ainda que haja a crença de que basta colocar os alunos em sala de aula para que sejam incluídos, uma vez que esta noção considera apenas o aspecto social como elemento da inclusão escolar, é importante lembrar que existem alunos que necessitam de suporte para desenvolver a socialização, como geralmente ocorre no caso de alunos autistas. A inclusão não se restringe à inserção de crianças no ambiente escolar, necessita-se ter em vista a questão pedagógica. Além do mais, ainda que a inclusão se restringisse apenas ao social, seria preciso considerar as crianças que possuem impasses neste aspecto, demonstrando, portanto, que não basta a efetivação da matrícula, é preciso considerar questões que dizem respeito à permanência dos estudantes.

Larissa demonstra certo receio diante da utilização do termo inclusão, porque, em sua visão, o próprio ato de incluir remete à existência de práticas segregativas. O psicanalista Voltolini (2015), tendo em vista a mesma ideia apresentada por Larissa, alerta-nos afirmando que “a própria existência da necessidade de incluir demonstra a tendência segregativa presente na sociedade, contra a qual o esforço inclusivo se coloca” (p. 193), de modo que se a inclusão de fato existisse, não seria necessário afirmá-la. Voltolini (2015) reconhece que a emergência de políticas em torno da educação inclusiva indica que existe algo da segregação que é estrutural da nossa cultura. Por outro lado, além do aspecto estrutural de segregação, abordado por Voltolini (2015), há dificuldades encontradas pelas escolas na construção de práticas educativas que se direcionem no acolhimento das diferenças. Azevedo (2017), a partir da sua pesquisa, identifica esta dificuldade quando o professor sente a criança como uma ameaça, um perigo e, conseqüentemente, não respeita, não considera suas especificidades e promove “processos de inclusão excludente” (p. 125).

No relato de Larissa, emergem as duas dimensões da segregação. A primeira dimensão, quando externaliza seu desconforto com o termo inclusão, já que para ela ter de afirmar a inclusão anuncia que há exclusão, o que aproxima da perspectiva estrutural apresentada por

Voltolini (2015). No que diz respeito à segunda dimensão, Larissa a expõe ao remeter a utilização, pela escola, do termo inclusão como maneira de tentar suprimir uma prática que segrega dentro do próprio âmbito escolar. Prática que permite, de maneira altruísta, a presença do aluno na escola, mas impossibilita a sua efetiva participação.

3.2.5 O autismo para os(as) mediadores(as): a perspectiva diagnóstica versus a perspectiva do sujeito

As categorizações podem se presentificar no ambiente escolar, especialmente por se sobressair um discurso (psico)pedagógico pautado na dicotomia “normal” e “anormal”, como denunciado por Lajonquiere (2020). Para Schultz (2019, p. 36), há “efeitos do diagnóstico no campo educacional, uma vez que este pode selar, de acordo com o quadro clínico, o destino escolar do aluno autista”. Sendo assim, atrela-se ao discurso educacional o discurso médico, sobretudo quando se refere ao público da educação especial. Nabuco (2010, p. 72) critica esta perspectiva, afirmando que “estes seres humanos são portadores de sintomas que têm um sentido em suas existências e que não podem ser reduzidos a pressupostos construídos *a priori*, mesmo que esses ditos déficits perturbem o curso considerado normal de suas aprendizagens.”

Considerando esses pontos, foi perguntado aos participantes da pesquisa o que é o autismo para eles, com o intuito de colher as compreensões em torno do assunto. As respostas a seguir demonstram uma pluralidade de visões que não se limitam ao diagnóstico apenas. Neste sentido, aparecem significantes como “diversidade”, “diferente”, “particularidade”, que expõem a percepção dos(as) mediadores(as) de que, embora pessoas apresentem o mesmo diagnóstico, há um traço particular que as diferenciam. Interessante destacar a formulação de Kaufman (2016) sobre a questão do diagnóstico articulada à mediação escolar. A autora ressalta a particularidade do estudante como elemento primordial para elaborar estratégias de intervenção e avalia que alunos com o mesmo diagnóstico podem apresentar dificuldades diferentes, o que a leva a pensar que o trabalho de mediação se molda caso a caso e, para isso, é preciso “compreender os alunos que acompanhamos a partir das dificuldades e das habilidades que eles nos mostram e não pelo diagnóstico que carregam” (KAUFMAN, 2016, p. 53). Esta perspectiva, curiosamente, aparece nos depoimentos a seguir, uma vez que os(as) mediadores(as) ampliam a visão acerca do diagnóstico, e não se limitam a dizer sobre o autismo, pautando-se somente nos sintomas e características que o diagnóstico carrega.

Bom, é além de um diagnóstico. [...] Primeiramente ver como um ser humano que possui pontos positivos, limitações como qualquer outro, mas com algumas questões que precisam ser trabalhadas, que precisam, talvez, de uma mediação, sim, principalmente nessa fase inicial que são as crianças, eles precisam de auxílio independente de terem alguma deficiência ou não, né?
(Beatriz)

Para te falar verdade eu já acho que ninguém é igual a ninguém. Então assim ser diferente é normal. Não existe uma régua para medir essa diferença, sabe?
(Maria)

Vou falar para você não da forma técnica, eu acho que de forma técnica qualquer frase que a gente fala parece até que está pronta, mas eu vejo como ponto de partida do desenvolvimento daquela criança específica. Que vai ter dificuldades, né? Todas têm um quadro... a gente estabelece que o espectro é grande por isso, porque ela não tem um quadro igual, às vezes eles estão próximos, mas sempre tem uma particularidade em cada criança [...].
(Larissa)

Eu percebo que é diferente de um para outro, né? Tem outros que têm Transtorno do Espectro Autista e têm respostas diferentes, né? Então, não é algo que a gente consegue... tem, óbvio, tem elementos muito comuns um com o outro, a forma de lidar, o cuidado [...]. (Henrique)

Eu vejo como uma diversidade, sabe? De características, de graus de TEA.
(Elaine)

Elaine menciona os diversos graus do mesmo diagnóstico, aproximando-se da categorização atual que apresenta o autismo por meio do espectro, no qual o concebe como passível de se manifestar de diferentes formas, ainda que permaneçam dentro de um mesmo *continuum* (PIMENTA, 2003). No que se refere ao espectro, Maleval (2015, p. 12) afirma que esta ideia é defendida devido às “observações de sujeitos que apresentam um quadro típico de autismo de Kanner na primeira infância e que progridem, demonstrando na adolescência todas as características da síndrome de Asperger.”

Enquanto Larissa afirma que os quadros se alteram conforme a particularidade de cada sujeito, Henrique aponta nesta mesma direção, indicando que embora haja o mesmo quadro e determinados elementos em comum, haverá diferenças de acordo com os sujeitos. Ambas as narrativas dos participantes indicam que há um traço, uma particularidade, algo que especifica o autismo em cada sujeito. Esta compreensão considera que o diagnóstico em si pode oferecer alguns elementos comuns, mas apenas um a um vê a diferença que se deve compreender individualmente.

Beatriz considera que há algo além do diagnóstico e que o ambiente escolar necessita acolher as crianças a partir de certo cuidado somado ao olhar, à observação e ao conhecimento que demandam. Nesta perspectiva, Beatriz, além de não se ater à questão do diagnóstico, ultrapassando-o, ressalta a atitude que a escola deve ter diante destes alunos. A respeito da escola, Henrique e Elaine também a mencionam, conforme os trechos a seguir:

Eu vejo que o transtorno também revela e problematiza ainda mais o formato da escola, que isso é muito importante também, que ele revela todos os problemas assim de uma forma muito explícita, desde o espaço, desde a forma que é conduzida a aula, o barulho, as regras da escola [...] Eu acho que o transtorno ajuda a gente entender como que a escola pode melhorar ainda mais a sua forma de se organizar, de dar aula, de envolver os alunos. (Henrique)

Entendo o TEA dentro da escola assim, talvez como uma coisa muito estigmatizada, e não sei... o estigmatizado, talvez, entre na certeza de que aquele aluno precisa de um apoio, [...] e na verdade nem sempre é assim.[...] se fosse para resumir, eu diria como uma diversidade que tem de ser vista caso a caso. Acho difícil a gente colocar em um pacote tudo, sabe? (Elaine)

Ambos os trechos aludiram à forma como a escola lida com esta percepção que se tem sobre o autismo. Para Henrique, o sujeito autista com as suas manifestações revela certas arestas que precisam ser amparadas na instituição escolar. Deste modo, a escola pode tomar as respostas dadas pelo sujeito às circunstâncias escolares como elementos a serem refletidos, no sentido de pensar o que pode ser oferecido pela escola e como pode ser oferecido aos alunos. Ao passo que Elaine avalia determinada estigmatização vivenciada pelos sujeitos na escola, ao serem interpretados, de antemão, como sujeitos que necessitam invariavelmente de um apoio, descartando a possibilidade de considerar cada caso em particular. Por isso, em sua análise, Elaine, ao caracterizar o autismo, alerta para a diversidade.

Além desses apontamentos, Bernardo assim apresentou o autismo:

Um transtorno que afeta tanto as relações sociais quanto cognitivas dos alunos, das pessoas que são acometidas por isso, pelo transtorno. Que tem revelações assim, que se emergem esses transtornos, esses déficits assim que se revelam na relação interpessoal, inclusive desde bebês mesmo, né? Esse não toque, esse não carinho, essa não demonstração de afeto. Mas então são processos, acontecimentos que acontecem nos alunos, nas pessoas, nas crianças assim que fazem com que elas tenham uma certa dificuldade relacional, interacional e acadêmica, às vezes acontece de ser acadêmica também. Então assim, bem por alto, eu acho que são processos fisiológicos que não impossibilitam, mas que, de um modo ou de outro, interferem nos processos tidos naturais, como relação interpessoal, como relação interpessoal mesmo e talvez também as cognitivas. (Bernardo)

Nesta manifestação, observa-se uma centralidade no âmbito fisiológico do transtorno, ao destacar como um acometimento ligado a processos fisiológicos tem efeitos nas relações interpessoais e cognitivas. Tal percepção acerca do autismo distancia-se dos demais entendimentos apresentados anteriormente, que tendem a ultrapassar a questão do diagnóstico e mostrar o que de singular se manifesta e, dessa forma, Bernardo aproxima-se de uma concepção presente, muitas vezes, no ambiente escolar. Ido Kedar, adolescente autista americano, critica esta leitura ligada à dimensão biológica e às “abordagens do autismo que reduzem uma lista de sintomas, limitando-o a seus comportamentos que se tornam o único foco de interação em detrimento de sua personalidade e pessoa holística” (BIALER, 2015, p. 487).

3.2.6 O possível enlace estabelecido com alunos autistas

Como foi abordado no primeiro Capítulo dessa Dissertação, as formulações de Jean-Claude Maleval (2010) concebem o autismo como um funcionamento psíquico singular, sendo considerado “uma maneira de ser”. Isto remete ao fato de que existem algumas especificidades do quadro, uma delas bastante difundida entre o senso comum: a dificuldade de se relacionar com o outro. Contudo, tal especificidade diz respeito à recusa de ceder os objetos pulsionais, sobretudo o olhar e a voz, ao Outro (MALEVAL, 2015). Nesta perspectiva, a pessoa autista esquiva-se de colocar os objetos pulsionais em jogo, uma vez que tende a buscar conservá-los sob seu controle. Caso não seja possível o seu domínio, eles são enfrentados como objetos que causam angústia e inquietação (MALEVAL, 2015).

Tais especificidades também podem ser observadas no ambiente escolar, ou seja, apresentar certo embaraço na presença constante com os outros, com o barulho, com um ambiente que, muitas vezes, não está preparado para recebê-lo. No cenário escolar, o(a) mediador(a) pode funcionar com o intuito de apoiar o processo de escolarização do aluno. Considerando as questões singulares que fazem parte deste funcionamento psíquico, busca-se investigar a relação estabelecida e construída com o aluno mediado.

Os(As) mediadores(as) puderam relatar como era a relação com o aluno, se foi possível construir algum vínculo ou não. Pelas narrativas, nota-se o lugar que as relações tiveram para o desenvolvimento do trabalho do(a) mediador(a), assim como as diferentes situações vivenciadas pelos profissionais. Como foi o caso de Beatriz, que mediu o aluno apenas no formato *on-line*, pois a mediação iniciou durante a pandemia, o que gerou uma particularidade

no trabalho e uma necessidade de invenção diante da circunstância imposta. Beatriz relata sobre esta relação:

Deu muito certo, ficou ótima. [...] Como eu falei, procurei saber quais eram os interesses dele, os desenhos que ele mais gostava e me inteirei. Parei para assistir os desenhos, trazia para ele imagens dos desenhos, enviava para ele desenho para ele colorir na casa dele e fazia o meu aqui também e mostrava. “Vamos comparar nossos desenhos, vamos olhar.” Então, tentei, de acordo com a vivência dele, me inserir nesse contexto e, da melhor forma possível, a gente criou uma relação bem legal. (Beatriz)

Beatriz ressalta que, para a construção da relação, investiu-se na inserção de interesses do aluno. Este é um ponto interessante de ser destacado, uma vez que os educadores se deparam com desafios de construir um vínculo, especialmente, com o aluno autista, considerando sua esquivia de estar com o outro, o que é sentido como demasiado angustiante. Temple Grandin, autista norte-americana, tem uma história de inclusão escolar que é um dos casos mais exitosos, pois, ao longo da sua escolarização, os educadores ofereceram aos interesses de Grandin um lugar privilegiado, o que seria o motivo do êxito da trajetória escolar (BIALER, 2015). Temple “encontrou espaços em escolas nas quais teve estimuladas suas potencialidades e respaldo para desenvolver seus centros de interesse e impulsionar suas ideias obsessivas em direção ao laço social” (BIALER, 2015, p. 489). O caso de Grandin nos mostra que, quando se toma os interesses do aluno, sejam eles por determinados objetos ou assuntos, constitui-se uma via de trabalho possível para estabelecer um enlace.

A busca por descobrir os interesses do aluno apareceu no trabalho de alguns(as) mediadores(as), como uma estratégia para a construção de um vínculo. Beatriz, em sua vivência no trabalho remoto, relatou a tentativa de estabelecer uma relação com o aluno apenas pelos encontros *on-line*. Para isso, a mediadora investigou quais eram seus interesses para que pudessem ser a intercessão entre os dois. Apesar da peculiaridade própria do momento de pandemia, a mediadora e a criança conseguiram criar e manter uma relação.

Os demais participantes relataram as vivências ocorridas em um tempo precedente à pandemia, quando havia a possibilidade do encontro presencial. Seguem alguns trechos:

Sempre quando eu começo um acompanhamento, eu tento ganhar o aluno. [...] Os primeiros contatos eram muito tranquilos, muito lúdicos assim, mas no bom sentido, de nos conhecermos [...] E aí nisso que ele falava, depois eu me apresentava, e usava disso que ele falava, por exemplo, sei lá, se ele falasse sobre carros, e eu já utilizava desse assunto para engrenar uma conversa para que ele visse que eu tinha um conhecimento daquilo e para eu conquistá-lo mesmo. Então, a minha relação com o aluno autista sempre foi muito tranquila, sempre muito leve, os trabalhos que nós desenvolvemos

sempre foram muito bons. [...] A nossa relação sempre foi muito tranquila, sabe? Sem cobrar demais, mas também sem abrir mão demais das coisas, uma relação tranquila que atingisse os objetivos ali pretendidos para aquele mês, para aquela etapa. (Bernardo)

A minha relação é a melhor possível, é a melhor possível. Sempre muito paciente, carinhosa, atenciosa, sempre buscando o melhor para eles ali. Sempre conseguindo de alguma forma atingir o objetivo com muita paciência, sempre... sabe? (Maria)

Olha, muito boa... muito maravilhosa. A gente fala que quando você vai fazer a mediação, quando você vai acompanhar uma criança autista não é você quem escolhe o cargo, você é escolhido por ele, porque a escola contratou a fulana lá, mas a estudante dela não se dá com ela de jeito nenhum. Desde o dia que eu cheguei na escola, eu estava fazendo a entrevista ainda, ela veio sentou no meu colo, me abraçou e ficou. Falei assim: “Gente, como assim?”, mas era assim uma relação muito incrível, muito carinhosa, sabe? Era carinho e respeito mesmo, mesmo, sabe, de identificar a necessidade que ela tinha [...]. (Larissa)

Os relatos anteriores possuem um caráter até ufanista a respeito da relação construída com o estudante, concebendo-a como “tranquila”, “melhor possível”, “muito boa” e “muito maravilhosa”. São discursos que trazem o êxito no estabelecimento do laço com o sujeito, o que para o trabalho de mediação é muito proveitoso. Contudo, nos próprios relatos, especialmente de Bernardo e Maria, apareceu a necessidade de ponderar, ou seja, indicaram a importância de avaliar a forma como eles se relacionam com os alunos autistas, para que os objetivos da mediação sejam alcançados. Esta ponderação sobre as ações constitui a nuance do trabalho, devido ao fato de a intervenção ser realizada a partir de uma estratégia que, apesar de ter em vista um determinado objetivo, deve considerar e buscar manter o vínculo com o aluno, sem colocar em risco a relação estabelecida.

Os relatos a seguir ressaltam elementos relativos à relação com os alunos, sendo que Elaine avalia a posição que assumiu, especialmente no início do trabalho com a criança, que era de um cuidado extremo, enquanto Henrique afirma que a relação foi sendo construída com o estabelecimento de diálogo iniciado pelo mediador, sobretudo ao tentar respeitar as suas expressões e manifestações no ambiente escolar. Henrique percebeu a importância de dar condições à criança de se organizar novamente.

*[...] A relação com ela foi se construindo ao longo do tempo também, sabe?
[...] No início, era um momento [que] eu queria muito proteger ela, não deixava fazer nada, não podia sair, não podia fazer nada. Eu fiquei meio tensa com essa parte. E a professora e a equipe [externa à escola] foram me ensinando a ir desgrudando um pouquinho, por exemplo, quando... ela tinha*

coordenação motora não muito boa, no início, quando ela corria, ela caía, aí eu já ficava desesperada, mas a professora me ensinou a falar: “Olha, criança caiu e está tudo bem, criança que brinca machuca, a gente tem que prezar, mas elas vão cair, não tem como fazer nada” [...]. A gente foi construindo uma relação muito bonita ao longo do tempo. (Elaine)

É... eu conversava com ele, né? E quando ele manifestava isso, a gente... eu percebi que a gente tinha que sair do espaço, né? Muitas vezes, não adiantava a gente reprimir ele, porque ele ia manifestar, então tem que deixá-lo no tempo dele, né? E aí foi reduzindo a intensidade até o ponto de ele superar isso também, né? Então, foi com o tempo que isso foi aprimorando. (Henrique)

Assim como Beatriz, Bernardo também destaca os interesses da criança como um ponto elementar para constituir uma ligação inicial com o aluno. Ao compartilhar assuntos que despertam entusiasmo e curiosidade na criança, Bernardo os utiliza a fim de conquistá-la. Nesse mesmo sentido, trata da importância de compartilhar dos mesmos interesses do aluno, para construir não apenas a relação, mas fomentar o processo de ensino e aprendizado, como pode ser notado no trecho a seguir:

[...] Uma das coisas que também me ajudaram nessa relação foi compartilhar dos interesses que ele tem, né? Então, o interesse dele com o ventilador, por exemplo. Então, daquilo ali a gente acabou colocando como objeto de troca, de conhecimento, de informação, que eu utilizei para poder passar alguma disciplina que ele não estava prestando atenção, que ele não estava desenvolvendo. Então, isso é muito importante, usar dos interesses do aluno para poder conciliar ele no aprendizado. Isso é muito importante. (Bernardo)

Os interesses dos alunos são observados por vários(as) mediadores(as) participantes da pesquisa, o que parece ser importante para se avaliar a mediação escolar. Os sujeitos autistas possuem, geralmente, dificuldades com a interação social e “para se precaver de interações angustiantes, o autista se volta espontaneamente para objetos que o protegem dos atentados do Outro e que, por vezes, facilitam uma comunicação indireta tranquilizadora” (MALEVAL, 2020, p. 1). Percebe-se que, se os profissionais que atuam com os sujeitos autistas dispõem dos interesses das próprias crianças/jovens, sejam eles desenhos animados, objetos, música, determinado assunto, pode ter um efeito positivo para o sujeito e seu tratamento ou sua escolarização. Maleval menciona a possibilidade de iniciar algo com os sujeitos autistas a partir da vontade da criança, com isso é preciso respeitá-la e oferecer-lhe acesso aos objetos de interesse, para que a intervenção seja realizada de forma indireta, ou seja, pelo interesse. Para o psicanalista, “tudo deve ser indireto, não somente a aprendizagem, mas também a regulação dos afetos, ao passo que a inserção social deve ser mediada” (MALEVAL, 2020, p. 3).

Além disso, Henrique informa que, nesse processo de estabelecimento do laço, buscou conversar com o aluno e respeitar o tempo dele, especialmente, nos momentos em que demonstrava uma esquivia diante de alguma situação ou pessoa. Ao agir dessa maneira, a intensidade das manifestações amenizou e a relação entre os dois foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Henrique também menciona que o trabalho de mediação se deu com a participação essencial da professora regente e sublinha a importância de permitir que o aluno se expresse, para que a construção da relação aconteça, e que tal expressão possa ser acolhida pelo(a) mediador(a), a fim de contribuir com o processo do conhecimento:

A princípio, a professora deu um suporte muito fantástico, vamos dizer assim, porque ela tinha um cuidado muito grande com ele, e ela tinha uma relação com ele também de muito respeito, de confiança, então isso ajudou muito também, né? E ela foi me passando ao longo do tempo. Mas assim, no meu primeiro contato com ele, eu percebi que a questão do afeto, da atenção, de você deixar o aluno se expressar por si mesmo é a melhor forma de você criar uma relação com ele, né? Isso até Paulo Freire fala muito sobre essa questão da liberdade, da autonomia. Acho que é um processo que tem tudo para fortalecer entre essa construção do conhecimento, do aprendizado.
(Henrique)

Em relação à participação da docente, Elaine, do mesmo modo, reconhece o papel que a professora regente teve no processo de construção da relação com o aluno. A mediadora relata que, tanto a professora quanto a equipe externa à escola, a orientaram sobretudo no início do trabalho da mediação, momento no qual Elaine revela uma “superproteção” nos cuidados com a criança. E as indicações recebidas pelos demais profissionais a ajudaram no estabelecimento do laço, uma vez que percebeu que no trabalho de mediação era primordial consentir com uma certa distância entre ela e a criança.

Larissa, a partir de sua experiência, relata que a criança, de certa maneira, escolhe o profissional. No caso, a criança mediada por ela teve a oportunidade de demonstrar a sua vontade ao se sentar no colo de Larissa, ainda no processo de seleção para o cargo. Nesse sentido, a criança pôde escolher a profissional do seu agrado e, o mais interessante, a escola percebeu esse movimento da criança e contratou a profissional escolhida. O psicanalista Maleval (2017) aborda o apoio que o sujeito pode buscar em um outro a fim de realizar determinadas tarefas, e nomeia esse recurso buscado pelo sujeito de “duplo autístico”. Não há garantias de que Larissa foi colocada na posição de duplo para a criança, porém é nítido que houve uma escolha da criança, que elegeu a mediadora e a colocou em um lugar privilegiado.

Cabe indagar, na possibilidade de ocorrer no encontro entre mediador(a) e aluno certo endereçamento do sujeito ao profissional, convocando-o a ocupar a posição de duplo, ou seja, segundo Maleval (2017), trata-se de um suporte que o sujeito encontra em um outro para realizar determinadas tarefas e para estar na presença do outro. Portanto, o duplo se refere à eleição, pelo sujeito, de um determinado objeto, pessoa ou personagem para ser seu prolongamento e apoio, capazes de sustentar o seu mundo assegurado e, ao mesmo tempo, ser uma possibilidade de abertura ao outro (MALEVAL, 2017). Quando há essa manifestação do sujeito, é preciso acolhê-la, visto que se trata de uma defesa subjetiva que possui muitas aberturas ao trabalho. Caso apresente na escola, especialmente com um determinado profissional, é importante servir-se dessa abertura para pensar na escolarização.

Nem todas as crianças têm a oportunidade de demonstrar sua afeição previamente ao estabelecimento do contrato do profissional, contudo cabe verificar se a eleição do profissional pela criança, no sentido de consentir com a sua presença durante o cotidiano escolar, pode ocorrer ou não. Com base no relato de Larissa, vale questionar se, para que o trabalho do(a) mediador(a) se desenvolva, é necessário que o aluno outorgue o acompanhamento, ainda que isso ocorra após a contratação do profissional.

Em suma, todos os relatos dos(as) participantes da pesquisa ressaltam que as relações estabelecidas com os alunos são consideradas “boas”, ademais, alguns destacam a busca pela construção da relação, principalmente, Beatriz, Bernardo, Elaine e Henrique. Como estratégia para a construção do vínculo, Beatriz, Bernardo e Henrique ressaltam a aproximação com os assuntos que despertam interesse e curiosidade nos estudantes. E Elaine e Henrique destacam o aspecto do tempo como elemento essencial na construção da relação.

3.2.7 Efeitos da ação do(a) mediador(a) no processo escolar do aluno

O mediador escolar passou a ocupar os espaços da escola com o objetivo de auxiliar o docente no processo de inclusão dos alunos (MOUSINHO *et al.*, 2010), entretanto é uma posição envolta por meandros, devido ao fato de a escola, às vezes, possuir dificuldades de definir e compreender a atuação dos profissionais, além de ser uma atuação que tem influências dos princípios que fundamentam o trabalho do(a) mediador(a) (KAUFMAN, 2016) e, também, em virtude de não se ter uma fórmula prévia para intervir, já que a intervenção se tece no encontro com cada aluno (KAUFMAN; TABAK, 2016. VARGAS; RODRIGUES, 2018).

Considerando todas as nuances que compõem a mediação escolar, incluiu-se nas entrevistas com os(as) participantes da pesquisa uma questão referente ao lugar do(a) mediador(a) no processo de escolarização do aluno mediado, a fim de investigar como se percebia ocupando essa posição. Os relatos, em certa medida, consideram os efeitos existentes que o manejo dos(as) mediadores(as) possui no processo de escolarização das crianças, como pode-se observar nos trechos descritos a seguir:

Eu me vejo como uma pessoa bastante... como eu posso dizer? Bastante preocupada com esse tipo de mediação, porque isso afeta muito o rendimento escolar e o rendimento pessoal do aluno. (Bernardo)

Bom, então eu acho que isso foi visto com o tempo, que eu contribuí muito para minimizar também, para melhorar, vamos dizer assim, a relação dele com a turma, e com a escola, porque ele era visto como o aluno que agredia, né? [...] Ele passou a ser um menino comunicativo, ele conversa com todos os profissionais da escola, ele não agride mais as pessoas, ele conversa muito, inclusive, assim com todo mundo. (Henrique)

Eu acho que foi fundamental assim...eu acredito que o tanto que ela [aluna] avançou, que nós acreditamos que ela avançou, ela avançou porque tinha essa pessoa em específico que estava voltada a atenção para ela, de acordo com as necessidades dela, com as especificidades dela. Eu acredito que se não tivesse essa pessoa ali focada nela, não teriam tantas questões que a gente pudesse trabalhar. (Elaine)

Eu me via como uma facilitadora, uma ponte entre eles e o conhecimento. De alguma forma, eu estava ali para facilitar, para poder auxiliá-los naquele aprendizado, tornar aquilo, né? Seja lá qual fosse o material trabalhado, tornar aquilo compreensível dentro das possibilidades do aluno. (Maria)

Os(As) mediadores(as), ao explorarem a posição que assumiam junto aos alunos, constataram que a presença e as intervenções realizadas ressoaram diretamente com a permanência no espaço escolar e a construção do ensino e aprendizagem dos estudantes. Há relatos que ultrapassam o aspecto ligado puramente às atividades pedagógicas, ampliando para outras questões que também fazem parte da dimensão escolar, como é o caso das relações sociais, descritas por Henrique, enquanto outros relatos destacaram a importância do trabalho da mediação para o aspecto pedagógico.

Elaine atribui o desenvolvimento alcançado pela estudante ao trabalho de mediação realizado, e reconhece que a mediação teve um lugar essencial no processo de escolarização, por ter permitido um olhar atento para as demandas da criança. Mousinho *et al.* (2010) avaliam também o apoio individualizado que mediadores proporcionam ao estudante, especialmente a

atenção concedida às dificuldades com o material pedagógico proposto e ao suporte, de uma maneira geral, às atividades curriculares desenvolvidas. Importante ressaltar que a atenção individual não deve estar descolada de um trabalho coletivo que visa práticas inclusivas, pois, ao considerar e se preocupar com as demandas particulares, corre-se o risco de o(a) profissional limitar o trabalho e as intervenções somente com o estudante que está sendo mediado, dinâmica que pode ocasionar em uma exclusão dentro do próprio ambiente escolar. Nesse sentido, pretendemos destacar que o olhar individualizado se conjuga a um trabalho coletivo, configurando duas vertentes primordiais que tecem a educação inclusiva. Tal concepção está em consonância com Fuziy e Mariotto (2010), que consideram a existência na educação inclusiva do tensionamento entre o ideal do “para todos” com a particularidade de “cada caso”.

Na mesma perspectiva avaliada por Elaine, também Maria e Bernardo destacaram o impacto do trabalho do(a) mediador(a) na aprendizagem e na construção do conhecimento do estudante, assim como os participantes da pesquisa de Siqueira (2017) que ressaltaram, quando questionados a respeito dos aspectos positivos da ação do mediador escolar, a importância do trabalho no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos mediados.

Portanto, são aspectos sobre os quais encontra-se em evidência o efeito causado pelo acompanhamento realizado por um(a) profissional que atua juntamente com o professor(a) regente em prol da escolarização pautada em princípios inclusivos. Interessante que estes relatos nos mostram que a inclusão, nestes casos, não é resumida à socialização, como observado na pesquisa de Azevedo (2015). Nesse trabalho, os mediadores, ao refletirem sobre a inclusão, valorizaram o aspecto social em detrimento do ensino formal. Na nossa pesquisa, os(as) mediadores(as) parecem reconhecer os efeitos da mediação escolar nas questões pedagógicas do aluno.

A mediação foi apresentada por Maria como facilitadora no processo de ensino e aprendizado, sendo concebida como uma ponte capaz de ligar o aluno e o conhecimento. Freitas (2017), na mesma percepção de Maria, caracteriza o mediador como ponte, por se localizar entre as situações vivenciadas pelo aluno no contexto escolar, seja entre o aluno e o professor, o aluno e os demais pares, seja o aluno e o aprender.

Assim como Maria concebe como relevante o mediador na construção do conhecimento, Bernardo considera que a forma como o trabalho da mediação ocorre implica diretamente no desenvolvimento acadêmico e pessoal da criança. Para ele, caso a mediação não seja realizada de maneira adequada, o processo escolar sofrerá consequências, o que corrobora a concepção de Kaufman (2016), que considera a influência direta das premissas e postulados estruturantes

da prática. Neste sentido, a autora avalia a importância de se questionar “a serviço de que e de quem os mediadores trabalham?” (p. 49), por reconhecer a ligação existente entre a forma pela qual a intervenção do(a) mediador(a) está se desdobrando com o efeito deste trabalho no processo escolar do estudante, pois as “escolhas [do(a) mediador(a)] contribuem para o encarceramento ou para a expansão da vida” (p. 52).

Quanto às relações com os pares e com a professora regente, Henrique e Elaine consideram que a atuação deles permitiu alcançar aspectos positivos, resultando em uma permanência na escola menos causadora de conflitos e angústias à criança. Henrique, por sua vez, afirma que o seu trabalho enquanto mediador contribuiu para o percurso do aluno, especialmente na relação com a turma e com a escola, uma vez que buscou manejar as manifestações de repúdio e de esquiva do aluno, respeitando-as. Assim, Henrique, em seu relato, abrange o efeito da ação do mediador indo além dos aspectos pedagógicos, e ressalta como o trabalho de mediação ressoou no encontro da criança com o outro. Apoiando-nos na formulação de Maleval (2017), segundo a qual a relação com o Outro pode ser intercedida por um terceiro que se situa enquanto um parceiro para o sujeito, possibilitando-o se abrir para possíveis enlances, podemos compreender o relato de Henrique cuja intervenção viabilizou que o aluno passasse a sentir como menos invasiva a presença do outro e a comunicar com aqueles que se encontravam à sua volta. Segundo o mediador, a criança apresentava, por vezes, comportamentos repulsivos diante da aproximação do outro ou em momentos nos quais não se sentia confortável em determinado ambiente, necessitando se afastar e circular por outros espaços da escola. Tais comportamentos, considerados como respostas às situações sentidas como desagradáveis pelas criança, puderam reduzir-se, dando lugar à possibilidade de estar na presença do outro e de se comunicar, sendo resultado da atuação do(a) mediador(a) que “minimizou” – termo utilizado por Henrique – o impacto das relações do aluno com o mundo que o cerca.

Maleval (2017) trata de determinadas posições assumidas, especialmente, por pessoas e objetos que oferecem ao sujeito uma proteção e, ao mesmo tempo, a possibilidade de abertura ao outro. Em alguns casos, autistas tomam certas pessoas do seu entorno, como parentes ou companheiros amorosos, para serem seus parceiros e sustentarem a relação com os outros e com o mundo. No caso relatado por Henrique, o mediador contribuiu para a construção de laços sociais, tendo em vista que “minimizou” o encontro invasivo com o mundo exterior, protegendo-o, ao respeitar as respostas do aluno às situações escolares e ao oferecer uma escuta às suas manifestações subjetivas. Como relatado pelo mediador: “*Tinha que ter muita atenção*

com ele, escutar muito ele, deixar mais ele se colocar ao invés de tentar impor as coisas”. Essa atitude de Henrique foi percebida como resultante do estabelecimento de comunicação e da cessão de agressões, pois em suas palavras:

Tinha momentos que ele [o aluno] não queria se expressar, alguém chegava, ele ficava incomodado, aí ele repudiava. [...] É importante você entender o tempo de cada um, respeitar, né? Porque cada um está no seu processo. [...] Então, quando eu comecei, resolvi sair com ele mais nesses espaços, ele foi deixando de ter essas manifestações agressivas, ele foi associando ao bem-estar, então ele foi, cada vez mais, deixando de agredir, cada vez mais, ficando bem no seu espaço e quando foi ver ele mudou, né? (Henrique)

Dessa forma, o mediador apostou que, assumindo essa posição diante dos comportamentos agressivos, poderia fazer com que o aluno passasse a perceber a “escola como um lugar tranquilo”, o que resultaria na melhora das relações.

Nos relatos dos(as) mediadores(as), a partir da questão sobre o lugar que ocupavam no processo de escolarização dos alunos, os participantes avaliaram os efeitos de suas ações ao longo do cotidiano escolar. Foi possível identificar dois aspectos que sofreram incidência das intervenções dos(as) mediadores(as): de um lado, uma vertente relativa à construção do conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem; e do outro lado, uma vertente ligada à questão subjetiva, uma vez que o trabalho de mediação ressoou no estabelecimento dos laços sociais e na possibilidade de uma permanência na escola menos invasiva para o sujeito.

3.2.8 A construção do trabalho de mediação

O acompanhamento escolar não possui contornos homogêneos referentes, principalmente, às funções exercidas e à formação profissional exigida, como foi possível perceber na legislação de âmbito nacional (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015) e no levantamento bibliográfico realizado (MOUSINHO et al., 2010; FREITAS, 2015; ROMERO, 2018). Trata-se de um trabalho que, embora seja desenvolvido desde os anos 2000, de acordo com Mousinho et al. (2010), e esteja cada vez mais presente nas instituições escolares públicas e privadas, ainda possui, em seu entorno, questões que o tornam informe. Tendo em vista tal aspecto, buscou-se investigar como desenrolaram os momentos iniciais da mediação na experiência dos(as) participantes da pesquisa, com o intuito de identificar como ocorreu a entrada de mediadores(as) no contexto escolar e as orientações recebidas pelos educadores responsáveis. Para isso, nas entrevistas, foi perguntado sobre o começo do trabalho. Seguem os relatos:

Eu aprendi a fazer mediação mais foi na prática do que na teoria. Falavam assim: “Olha, você vai ter um aluno assim, assim, assado. Você precisa fazer isso, aquilo e aquilo outro”, só que na teoria é uma coisa, na prática é outra. Às vezes, a teoria tem tudo para dar certo, mas com aquele aluno específico pode não dar certo, então foi na prática que eu aprendi a fazer mediação. Ia lá para dentro de sala de aula, observava a sala, observava o comportamento dele no recreio, na Educação Física que precisa muito de interação, até para saber também em sala de aula...para saber quais as disciplinas e quais os assuntos mais o interessavam, para aproveitar disso para trazer ele para “dentro” de sala de aula. Então, foi assim na prática mesmo, nas atividades corriqueiras mesmo que eu aprendi a...eu acho que, pelo menos eu, aprendi a mediar. (Bernardo)

Então, foi meio que na prática, eu tive que ir entendendo qual era o meu papel para eu fazer com cada uma dessas professoras. Então, eu tinha que ter um diálogo, por exemplo, eu tinha um diálogo muito maior com a professora regente, mas eu tinha de ter um outro diálogo com as outras professoras também, porque em cada uma dessas aulas eu exercia um papel diferente assim, era o mesmo papel, mas com liberdades diferentes. Então, tinha professora que preferia que eu ficasse só com a aluna, então na aula daquela professora eu ficava só com a aluna. Já outras professoras, que era a maioria delas, que me davam a liberdade de ficar com a turma. Isso também ajudou muito na autonomia da aluna com quem eu estava com ela né? Porque quanto mais eu ficava com a turma, mais ela se sentia incluída. Então, dependeu assim... foi na prática e vendo o perfil de cada professor com quem eu estava trabalhando que eu tinha de exercer um papel diferente para cada um desses perfis. (Elaine)

Então, eu juntei tudo o que eu estudei, tudo o que eu busquei. [...] Juntei tudo isso com a minha sensibilidade enquanto pessoa. É humanizar, sabe, esse atendimento que a gente faz como mediadora [...] de um modo geral, no primeiro momento [utilizei] tudo que eu aprendi, [junto] com essa questão de empatia, sensibilidade pelo outro, de observar mesmo, foi pura observação. Eu acho que eu consegui, de alguma forma, fazer um trabalho bom com esses alunos. (Maria)

A palavra “prática” surge em dois momentos, nos relatos dos mediadores Bernardo e Elaine, por reconhecerem que foi a partir da experiência que se pôde aprender como mediar e a forma de direcionar o trabalho. Desse modo, os(as) mediadores(as) levam-nos a crer que a atuação da mediação é tecida ao longo da ação, da execução e do exercício no cotidiano escolar do estudante. Esta concepção está em consonância com a ideia sobre mediação proposta por Kaufman e Tabak (2016, p. 31), segundo a qual “é no encontro entre esses dois sujeitos [mediador(a) e aluno] que o trabalho se realiza”. Vargas e Rodrigues (2018, p. 21) também apostam que a mediação é o “que provoca um acontecimento e se dá pelo encontro com o outro”.

Neste aspecto, as autoras, tanto Kaufman e Tabak (2016) quanto Vargas e Rodrigues (2018), reconhecem que a mediação só é possível de ser construída dado o encontro com o

aluno ocasionado pelo trabalho realizado na prática, assim como Bernardo e Elaine reconhecem a partir da experiência de ambos. Além disso, com o relato de Bernardo, podemos acrescentar que, ainda que haja teorias que sejam aportes para a prática, apenas o encontro com o aluno poderá mostrar se as intervenções estão sendo úteis, pois cada sujeito apresentará uma resposta diferente às estratégias adotadas. Maria destaca a importância do estudo teórico para a sua prática. Porém, ao mesmo tempo, afirma que conjugado à teoria, utilizou-se, em sua atuação, de outros aspectos que, podemos inferir, estão ligados à relação estabelecida com o aluno, pois ressalta a necessidade de, nos momentos iniciais, dispor de observação e de empatia com o aluno.

Deste modo, Elaine e Bernardo identificam que a mediação se constrói por meio do exercício e da ação no cotidiano escolar, ao passo que Maria ressalta a importância dos conhecimentos teóricos para o começo do trabalho de mediação e destaca, de certa forma, a questão do encontro com o aluno, ao mencionar o valor de observá-lo e de se ter empatia, uma vez que a empatia é a busca por se colocar no lugar do outro, o que proporciona compreendê-lo em sua condição e em sua posição como sujeito. Não cabe questionar o valor que o conhecimento teórico advindo da realização de cursos e de leituras possui na construção da mediação, contudo, em consonância aos achados de Kaufman (2016), privilegiamos o encontro com o aluno. A autora (2016) sublinha a importância de se considerar a singularidade do estudante para definir e organizar a atuação do(a) mediador(a), pois, mesmo que os estudantes possuam o mesmo diagnóstico, não significa que terão as mesmas dificuldades e/ou habilidades. Por isso, não basta ter conhecimento teórico a respeito da categoria diagnóstica apresentada pelo aluno e pensar em uma intervenção *a priori* considerando somente dados do diagnóstico. É preciso dar espaço ao encontro, para que, assim, se possa conhecê-lo em sua particularidade e definir a direção do trabalho da mediação.

As perspectivas de Kaufman e Tabak (2016) e Vargas e Rodrigues (2018) colocam à prova as orientações dadas antecipadamente pelos educadores responsáveis pelo trabalho de mediadores(as) como relatado por Bernardo. O mediador afirma que, muitas vezes, as orientações prévias concedidas pelos outros profissionais podiam não ter efeitos e resultados esperados com o estudante e, sendo somente possível compreender a forma como a mediação deveria se desenrolar, durante a sua execução. Cabe destacar que as orientações oferecidas pelos profissionais da escola possuem fundamental valor para os(as) mediadores(as) em virtude de a mediação não ser um trabalho realizado de forma isolada no contexto escolar e, especialmente, ao fato de o aluno não ser responsabilidade exclusiva do(a) mediador(a). Contudo, o relato de

Bernardo, assim como as concepções das autoras citadas (2016; 2018) nos advertem para a importância de privilegiar o encontro com cada aluno a fim de planejar a mediação.

Outro aspecto que cabe sublinhar é o ato de observar, mencionado por Bernardo e Maria. Os relatos de ambos nos mostram que o ato de observar possui papel fundamental na atuação deles como mediadores(as). Ao favorecer o encontro, no sentido de abrir a possibilidade de conhecer o aluno, o(a) mediador(a) pode fazer uso da observação para perceber o estudante no contexto escolar. Bernardo menciona a observação realizada sobre o comportamento do aluno nos diferentes espaços escolares, especialmente naqueles em que as interações sociais são mais propícias de ocorrerem, como o recreio e a aula de Educação Física, e a observação para identificar os interesses, com o intuito de utilizá-los para a aprendizagem. Dessa forma, pelo relato do mediador, podemos discernir dois aspectos que carecem de observação para estruturar e construir a mediação: o social, buscando compreender a forma como o aluno interage e se relaciona com os outros; e o pedagógico, verificando quais disciplinas mais interessam ao estudante e quais os assuntos despertam a sua curiosidade.

Maria, além do uso da observação e da teoria, como mencionado, cita a sua sensibilidade e empatia como elementos importantes que compuseram a construção da sua prática. Neste mesmo sentido, Vargas (2017) considera que a sensibilidade junto com a postura ética-estética-política do fazer do mediador e com os encontros dados na escola fazem com que a mediação seja eficaz, ou não. A sensibilidade, nesta perspectiva, torna-se componente de uma série de outros elementos - para Maria, soma-se com a observação e a teoria e, para Vargas (2017), conjuga-se com a postura do mediador e os encontros sucedidos no ambiente escolar - cuja combinação permite que haja a constituição de uma prática da mediação.

Elaine declara que o diálogo mantido com as(os) professoras(es), junto com a prática, foi constitutivo para o trabalho de mediação. De acordo com a mediadora, para que pudesse entender o seu lugar nas aulas das(os) professoras(es), foi preciso manter uma troca. Ainda, acrescenta que a professora regente a ajudou muito e teve influência no seu trabalho, como podemos ver no relato a seguir: *“Foi minha primeira experiência em escola, então eu estava muito crua quando eu cheguei lá. E eu peguei uma professora muito boa [...]. A professora era muito receptiva, ela me ajudava muito.”*

Henrique também acentua a troca com a professora regente, ao ser questionado de como aprendeu a exercer a função que ocupava na escola. Em suas palavras: *“Então, a professora dele [do aluno], tinha um olhar muito cuidadoso com a situação dele, ela já conhecia muito ele, e ela me ajudou muito a lidar com as situações [...].”* Desse modo, ambos os mediadores

consideram o diálogo com os professores fundamental para o delineamento da mediação. Elaine percebe que a troca foi essencial para perceber o seu papel em cada aula e com cada professor, e Henrique sublinha a importância da troca com a professora devido ao fato de guiá-lo em relação ao comportamento e à aprendizagem do aluno. Nesta mesma lógica, tendo em vista a relevância da atuação em parceria entre o(a) mediador(a) e o(a) professor(a) para a mediação escolar, como exposto por Elaine e Henrique, Vargas e Rodrigues (2018) sublinham a necessidade de construir processos inclusivos com os diferentes atores escolares e, portanto, com o(a) mediador(a) e o(a) professor(a), pois apenas no *fazer com* que é possível alcançar uma mediação eficaz.

De um modo geral, pode-se depreender com os depoimentos de Bernardo, Elaine, Maria e Henrique que, para o início do trabalho de mediação, configuraram elementos importantes referentes à própria experiência e à atuação ao longo do cotidiano escolar junto ao aluno, além de ser essencial a relação com a professora, o que nos reforça o valor que a parceria estabelecida e a busca pelo “fazer com” os atores escolares possuem para o desenvolvimento do exercício da mediação. Foi possível perceber, ainda, o lugar que o conhecimento teórico tem para o(a) mediador(a), mesmo sendo fundamental privilegiar o encontro com o aluno e, também, identificou-se que os(as) mediadores(as), ao buscarem construir o trabalho de mediação, investigam os interesses e as características do aluno, mostrando-nos que a forma de lidar com o funcionamento singular do aluno tem um papel primordial no início da mediação.

Nesse item, apresentamos as informações dos(as) mediadores(as) sobre a experiência no processo de inclusão escolar de alunos autistas, a partir dos oito eixos de análise definidos, mediante os relatos coletados nas entrevistas. Os eixos foram: (i) significados e caracterização da mediação; (ii) atribuições do mediador; (iii) relação com a professora: estabelecendo um trabalho de parceria; (iv) significados da inclusão escolar; (v) o autismo para os(as) mediadores(as): a perspectiva diagnóstica *versus* a perspectiva do sujeito; (vi) o possível enlace estabelecido com alunos autistas; (vii) efeitos da ação do(a) mediador(a) no processo escolar do aluno; e (viii) a construção do trabalho de mediação. Tais eixos possibilitaram analisar algumas questões da mediação e aprofundar no exame de elementos que tecem a prática. A partir deste ponto, passaremos, no próximo item, a desenvolver o estudo sobre a mediação escolar de alunos autistas, com base, mais especificamente, no referencial psicanalítico.

3.3 A perspectiva psicanalítica da mediação escolar: o funcionamento autístico como indicativo do trabalho

A mediação escolar constitui-se como um auxílio ao professor regente, com a finalidade de contribuir para o processo de inclusão de todos os alunos na escola. Para isso, estabelece um trabalho com determinada criança ou jovem, buscando uma atuação mais particularizada, ou seja, conforme as especificidades e demandas de cada um, ao mesmo tempo em que visa ao coletivo, a partir de intervenções capazes de enlaçar o aluno mediado com seus pares. Dito de outra forma, segundo Kaufman e Tabak (2018, p. 33), pretende-se “mesclar aspectos individuais e coletivos na escola.” A interface entre a particularidade de cada caso e a concepção de uma Educação para todos compõem o movimento inclusivo e é o ponto de tensionamento que deve ser sustentado quando se busca implementar práticas escolares de inclusão (FUZIY; MARIOTTO, 2010).

Tendo em vista o papel exercido no âmbito educacional, entende-se que a mediação se trata de uma prática escolar, por estar atravessada por aspectos constituintes do ato educativo. Em outras palavras, a mediação efetua-se nas circunstâncias escolares, sejam elas relacionadas ao pedagógico, como as atividades de conteúdo programático; sejam relativas ao cuidado, especialmente em atividades de higiene, alimentação e locomoção; ou no campo relacional, como na construção de enlances sociais e de uma possível abertura ao outro.

Neste percurso, concordamos com Rahme (2018), quando a autora avalia que a atuação do profissional, nos casos de estudantes autistas, pode extrapolar os limites das intervenções referentes ao apoio à locomoção, alimentação, higiene, acessibilidade e à comunicação.

Os três aspectos - pedagógico, cuidado e relacional - podem ser objeto de intervenção do(a) mediador(a), conforme a demanda do aluno e da escola, ao considerar que todos os três se engendram no cotidiano escolar e atravessam a inclusão escolar. Para que isso ocorra, requer-se que o(a) mediador(a) se atente às necessidades apresentadas em cada circunstância, bem como em cada caso, dado que o trabalho só poderá ser desenvolvido mediante avaliação e observação das particularidades e especificidades do aluno e do seu processo de escolarização.

A observação foi um fator mencionado recorrentemente nas entrevistas realizadas com os(as) participantes da pesquisa, em diferentes momentos. Bernardo e Patrícia, por exemplo, ressaltaram a observação como parte das etapas iniciais do trabalho, como podemos perceber nos relatos:

Nas primeiras semanas o intuito era observar ela [...] A gente observava e tudo ia para o relatório. (Patrícia)

As estratégias que a gente lança mão de início, com qualquer aluno lá, à época pelo menos, era a observação em sala de aula, observação de comportamento, observação de recreio, em algum esporte, alguma coisa assim. Observando isso, vendo o comportamento, a interação, aí nós tratávamos... nós fazíamos estratégias para entrar na sala de aula e para observar mesmo, e para fazer um trabalho bem prático de mediação. (Bernardo)

Interessante notar na declaração de Bernardo que o ato de observar é constituinte para a construção do trabalho de mediação e para o estabelecimento de estratégias e intervenções futuras, como se tivesse de lançar mão, inicialmente, de uma investigação, para que, a partir disso, pudessem ser definidos os pontos necessários à atuação eficaz do(a) mediador(a). No relato de Elaine também aparece a observação, relacionada a essas três etapas, no entanto, a mediadora não delimitou apenas o início do trabalho, mas o ato de observar como algo que vai organizando a atuação, conforme o desenrolar do trabalho.

[...] Eu acho que esse papel de mediadora tem muito de uma observação que a gente tem que ter em relação a aluna [...] por exemplo, uma questão que a gente percebeu foi que a aluna não estava socializando com os outros colegas, e que ela não sabia os nomes dos colegas, então ela não brincava, ela não conversava, porque não sabia como se referir aos colegas. Isso foi uma observação que a gente foi fazendo na prática. (Elaine)

Elaine demonstra que, por meio da possibilidade de identificar que a aluna desconhecia os nomes dos colegas, pôde definir formas de intervenção posteriormente, assim como Bernardo afirmou em seu relato. Tendo como inspiração a formulação de Lacan [1945]/(1998) sobre o instante do olhar, o tempo para compreender e o momento de concluir, contextualizados na prática clínica, podemos verificar o delineamento destas três etapas presentes nos trabalhos da mediação escolar, mais propriamente situadas na perspectiva da Psicanálise em extensão. A partir de um sofisma, Lacan [1945]/(1998) afirma que “o tempo de compreender pode reduzir-se ao instante do olhar, mas este olhar, em seu instante, pode incluir todo o tempo necessário para compreender. Assim, a objetividade deste tempo vacila com seu limite” (p. 205) e “passado o tempo para compreender o momento de concluir, é o momento de concluir o tempo para compreender” (p. 206).

O instante do olhar refere-se ao “momento de fulguração em que o tempo é igual a zero. [...] ainda não há um raciocínio ou subjetivação, apenas a constatação do que se pode ver” (GARCEZ; COHEN, 2011, p. 353). Este primeiro momento articula-se à observação e à busca

por compreensão do(a) mediador(a) sobre o comportamento do sujeito e a dinâmica escolar, como relatado nas entrevistas. O tempo de compreender diz respeito ao “tempo de formulação de uma hipótese e de meditação ao colocar-se no lugar dos outros e raciocinar” (GARCEZ; COHEN, 2011, p. 353), momento referente àquele narrado pelos(as) mediadores(as) ao analisar o que foi observado para que, a partir disso, pudessem ser traçadas estratégias de intervenção. Por fim, o momento de concluir “é o prosseguimento do tempo de compreender e figura uma certeza antecipada, pois só é possível se verificar nela mesma” (GARCEZ; COHEN, 2011, p. 353). Esta última dimensão temporal é o momento em que o(a) mediador(a) faz sua intervenção para que só depois examine os efeitos de sua ação.

Além disso, ainda sobre o ato de observar, Patrícia, Henrique e Elaine o mencionaram como essencial para a compreensão do funcionamento subjetivo singular do aluno, ou seja, dispuseram da observação a fim de entender a particularidade apresentada pelos comportamentos e a forma como os estudantes se relacionam com o mundo. Henrique e Maria avaliaram, respectivamente, o seguinte:

Tem que começar a entender quem é ele, como ele se manifesta, o que ele sente, como se expressa. É o melhor momento do aprendizado para você começar a relacionar com ele, é isso, acho que é a observação, ne? O controle também, ne? Porque em muitas situações, ele tinha quadros de agressividade, impulsividade, vamos dizer assim, de sair correndo, de deitar no chão, então a gente não sabe como, como... a gente não foi preparado para poder agir. Então, acho que o melhor... tem que ser prudente, a melhor forma é você procurar entender o que está acontecendo ali, ao invés de agir de qualquer jeito, entendeu? (Henrique)

E eu comecei a perceber pelo comportamento dele, acho que é fundamental a gente conseguir observar isso, que eram momentos em que ele queria expressar alguma coisa e não conseguia. E a partir dali eu fui identificando o que que era... (Maria)

Nos relatos de Henrique e Maria, aparece uma questão primordial a respeito da leitura que ambos se propõem a fazer das manifestações dos alunos, como no caso de Henrique que buscou investigar momentos em que havia expressão de agressividade e de um descontrole corporal. Ao considerar uma leitura sobre o que se passava com o aluno, Henrique apostava em uma lógica subjetiva por trás dos seus comportamentos. Assim como Maria que se empenhou, também, para compreender o que o aluno desejava expressar por meio de suas condutas. Vorcaro (2020, p. 245) propõe realizar uma leitura do dizer reconhecido na escrita do corpo, ou seja, em suas palavras, “conforme o autismo nos permite reconhecer, a leitura semântica de

seus gestos é impertinente e sempre truculenta, e nos conduz à leitura do circuito que ele mesmo perfaz.”

Neste sentido, a autora convoca-nos ao reconhecimento da dimensão de um dizer que se encontra nas manifestações do sujeito autista, sendo possível circunscrever um trabalho que põe em evidência a escrita do corpo, admitindo ser possível transmitir algo, ainda que o sujeito não assuma uma posição de enunciação. Desse modo,

(...) tomando as linhas de errância do circuito da trajetória do autista como rastros que dependem de leitura para sustentarem a possibilidade de inversão dessa relação, a intervenção do outro poderia, talvez, apresentar essa leitura à criança, de modo que esta possa constatar ter sido reconhecida em suas dimensões específicas, a partir do testemunho de seu corpo, com a rasura e o reconhecimento, pela criança, de suas próprias marcas. [...] Trata-se da leitura que conjuga a linguagem ao real das manifestações, na medida em que lhes afere uma lógica: demarcar pontos que angulam a trajetória aparentemente caótica, distinguindo-os e concatenando-os, ou seja, estabelecendo cifras e conjugando-as. (VORCARO, 2020, pp. 247-248)

A autora, portanto, sugere uma modalidade de trabalho educativo aos profissionais da escola, a partir do método psicanalítico, que coloca em cena as manifestações subjetivas e aposta na nomeação dos atos dos sujeitos que são considerados estranhos pelos profissionais. Assim, os(as) mediadores(as) também podem operar com a lógica de leitura dos comportamentos, cujo dizer se presentifica. A proposta é “rastrear a lógica das defesas próprias do sujeito, para delas decantar suas respostas específicas em seu trânsito no laço social, discernindo as invenções subjetivas que o articulam” (VORCARO, 2020, p. 234).

Podemos ilustrar tais considerações no relato de Henrique, cujo trabalho se apoiou na tentativa de identificar, nos comportamentos agressivos do aluno, uma lógica: *“Quando ele manifestava esse tipo de ação é porque alguma coisa estava acontecendo com ele, às vezes fora da escola e, também, o próprio espaço que tem muitas interferências.”* O mediador acrescenta que a forma pela qual lidou com os comportamentos do aluno teve efeitos significativos e contribuiu para a relação da criança com os pares e com o ambiente escolar. De modo geral, podemos inferir que esta perspectiva de leitura das manifestações subjetivas do aluno, proposta por Vorcaro (2020) e colocada em ato por Henrique, favorece uma possível abertura da criança ao laço social, já que interpreta as ameaças que sente, vindas do meio externo e, com isso, fazer um trabalho que colabora e oferece certo apaziguamento ao estudante. Pode-se compreender que este se torna um ponto nodal do trabalho do(a) mediador(a) com as crianças autistas. Segue um trecho da abordagem de Henrique:

[...] eu contribuí muito para minimizar também, para melhorar, vamos dizer assim, a relação dele com a turma, e com a escola, porque ele era visto como

o aluno que agredia, [...] mas, ao longo do tempo, isso deixou de acontecer. Ele passou a ser um menino comunicativo, ele conversa com todos os profissionais da escola, ele não agride mais as pessoas, ele conversa muito, inclusive com todo mundo. Ele é muito carinhoso, na verdade. (Henrique)

Deste modo, considerando as manifestações como uma transmissão de algo que não se pode revelar a partir da posição de enunciação, e reconhecendo a possibilidade de ocorrer o encontro com o outro, o mediador Henrique vai visar à abertura do sujeito e orientar seu trabalho nesta direção, tendo que, muitas vezes, franquear condições as quais sustentem o possível enlace. As mediadoras Maria e Patrícia relataram situações nas quais se colocaram em uma posição capaz de oferecer suporte aos alunos, para que eles pudessem estabelecer trocas sociais. Nas aulas de Educação Física, Patrícia se propunha a realizar as atividades junto com o aluno, assim como Maria, que acompanhou os alunos mediados em brincadeiras e jogos, a fim de promover relações entre os pares. Em suas palavras:

Para que eu conseguisse uma interação desse aluno com os outros coleguinhas, para que ele participasse das brincadeiras ou das conversas, de alguma forma eu me enturmava, né? [...] Era uma forma de auxiliar nessa socialização. No Infantil a mesma coisa: “Ah, vamos brincar, vamos jogar bola”, para que o aluno pudesse chegar naquelas crianças e conseguisse de alguma forma interagir e brincar. Eu joguei interclasse para você ter uma ideia, no Ensino Médio. (Maria)

Ambas as mediadoras demonstram que serviram de amparo para os estudantes autistas, o que resultou na participação deles nas atividades escolares e na interação com os demais colegas.

Cabe ressaltar que, aqui, se abre uma orientação de trabalho para o(a) mediador(a), ao considerar o fato de que a presença do seu corpo se faz fundamental em determinados momentos e situações para o sujeito autista. Assim como o corpo do analista é imprescindível no tratamento clínico, verificamos indícios que nos fazem indagar sobre o lugar ocupado pelo corpo do(a) mediador(a) no acompanhamento aos alunos autistas na escola. Segundo Ferreira e Vorcaro (2017, p. 101), “algumas [crianças] usam o corpo do analista como esse amparo ou até anteparo, e é possível constatar que isso pode estabilizá-las”. Ou seja, assim como o corpo do profissional pode ser um amparo às atividades e execuções de ações, ele também pode operar como um anteparo que freia e suspende a presença de um outro invasivo? O(A) mediador(a) sendo um amparo e um anteparo, como ocorreu nos casos de Patrícia e Maria, sustenta a abertura ao laço, ao mesmo tempo que protege o sujeito de relações em demasia que geram angústia e sofrimento? São questões que os relatos dos(as) mediadores(as) suscitam.

A partir desta perspectiva, o corpo do(a) mediador(a) está sempre em movimento e se fazendo presente quando convocado, na mesma medida em que “o corpo do analista nessa clínica é ativo e intervém”, e “não é como um móvel da sala” (FERREIRA; VORCARO, 2017, p. 101). Colocar o corpo a serviço do trabalho de inclusão escolar permite que o sujeito o utilize enquanto um recurso em certas circunstâncias a fim de se abrir e se defender do mundo. Neste caso, o(a) mediador(a) torna-se um *partenaire* da criança, legitimando as saídas inventivas que lhe possibilitam construir e manter relações.

Tendlarz (2014) sugere ao analista assumir esta posição na clínica, considerando a dificuldade, geralmente sentida pelo autista, de estar com o outro. Nas palavras da psicanalista: “O fora do laço do autista, seu rechaço ao outro, que é percebido como intrusivo, torna ainda mais importante possibilitar as invenções através das quais o analista se torna o *partenaire* da criança autista, de modo tal que sua palavra possa ser escutada” (TENDLARZ, 2014, p. 7). Vale destacar que consideramos a diferença radical entre a intervenção do analista no consultório e a prática do(a) mediador(a) no ambiente escolar, entretanto buscamos identificar elementos passíveis de funcionar como aportes teóricos para se pensar a atuação dos(as) mediadores(as) com os alunos autistas no processo de inclusão escolar.

Cabe destacar, ainda, uma nuance inerente à mediação escolar no que se refere ao risco do(a) mediador(a) se fazer presente em demasia, ao buscar ser um amparo e/ou anteparo, o que pode acarretar angústias para a criança e constituir uma barreira que impede o acesso do sujeito ao mundo que o cerca. Desse modo, a atuação do(a) mediador(a) é envolta por meandros que precisam ser considerados para que, conforme cada caso, o sujeito possa se abrir ao outro, se proteger do outro e, não, funcionar como um obstáculo entre ele e o outro. Importante que o(a) mediador(a) esteja atento(a) a esses desafios e riscos e, quando perceber ter-se tornado uma presença excessiva, possa dissipá-la, retirando-se de cena ou convocando outros atores para intervir na cena, como profissionais da escola ou os colegas de turma do aluno.

Desse modo, pode-se pensar a atuação do(a) mediador(a) a partir de um movimento de balança em que, por vezes, necessita-se aproximar, mas que, também, torna-se imprescindível afastar, com a finalidade de não legitimar uma segregação, impossibilitando a criação de laços do sujeito com o outro. A proximidade excessiva que tende a ocorrer está, geralmente, ligada ao lugar de mestre assumido pelo(a) mediador(a), que o institui em uma posição de saber absoluto sobre o aluno, o que leva os outros profissionais a se afastarem, uma vez que há a crença de que apenas aquele(a) mediador(a) sabe lidar com as demandas e necessidades da criança.

A posição de saber absoluto assumida por profissionais foi alvo de crítica por instituições psicanalíticas, que colocaram em xeque o lugar de mestre, como foi o caso da instituição liderada por Maud Mannoni [1973]/(1988). A psicanalista busca dissipar o discurso dos especialistas em Bonneuil, visando que os profissionais percam as certezas advindas do conhecimento técnico-científico e privilegiem o encontro com cada criança presente na instituição. Assim, Mannoni [1973]/(1988) propõe uma forma de lugar assumido pelos profissionais que difere radicalmente daquela posição em que se destaca um saber totalizante a partir das referências diagnósticas, antes mesmo que se possa conhecer o sujeito.

A concepção de Mannoni [1973]/(1988), embora estivesse sendo proposta em uma instituição de tratamento, pode orientar o papel do(a) mediador(a) junto às crianças autistas no ambiente escolar, se considerar a importância de romper com discursos que tendem a obscurecer as características e singularidades do sujeito. Quando o(a) mediador(a) não assume ou se distancia dessa posição totalizante, abre espaço para as possibilidades que o encontro pode proporcionar, construindo estratégias de intervenção a partir do funcionamento singular do aluno. Além disso, não assumir ou distanciar-se do lugar de mestre viabiliza a implicação de outros atores educacionais no processo escolar do aluno, especialmente o envolvimento e o engajamento do(a) professor(a) regente, o que constitui um aspecto estrutural para o trabalho da mediação que visa à inclusão escolar.

Considerando a importância de manejar os movimentos de presença e ausência, é possível tomar a “prática entre vários” como norteadora do endereçamento do(a) mediador(a) aos outros profissionais da escola e, até mesmo, aos demais colegas do aluno. A prática entre vários foi uma expressão criada, em 1992, por Jacques-Alain Miller, para referir ao dispositivo aplicado por Antonio Di Ciaccia na instituição Antenne 110, localizada na Bélgica. O fundamento da experiência institucional estaria no discurso analítico e, não, no discurso do mestre (DI CIACCIA, 1999). A inauguração do dispositivo analítico estava vinculada à tentativa de evitar o lugar de mestre assumido, frequentemente, pelos profissionais da instituição, posição que detém o saber sobre o sujeito, com o intuito de oferecer um tratamento aos autistas e psicóticos no qual o Outro é menos invasivo e excessivo. Na ausência de um Outro absoluto, os profissionais são convocados a ocupar uma posição de não saber, dando lugar ao saber do sujeito, e cabendo à equipe a construção do caso pelos “pedaços de saber”, como destaca Haarscher (2020).

Assim, seguindo a mesma direção dada pela proposta institucional de Mannoni e, ao refletir sobre a atuação do(a) mediador(a) pelo prisma da prática entre vários, pode-se intentar

que seu fundamento orienta a mediação construída a partir de frações de saber sobre o aluno, com a finalidade de permitir que o saber advenha do enlace com ele. O saber absoluto dá lugar aos pedaços de saber, uma vez que o saber totalizante, como dito anteriormente, prejudica o processo de inclusão escolar, pois corre-se o risco de o aluno estar apenas sob a responsabilidade do(a) mediador(a). Além disso, a prática entre vários, na instituição, por refrear a incumbência do sujeito apenas em um profissional, proporciona que outros profissionais se impliquem e disponham de um saber sobre o sujeito. Ao ampliar esta concepção para a mediação escolar, o aluno não permanece sendo de responsabilidade exclusiva do(a) mediador(a), ou seja, amplia-se o saber aos outros profissionais envolvidos na inclusão escolar.

Tendo tais percepções como referência, é possível indicar que os relatos dos(as) mediadores(as) possibilitaram delinear a particularidade da mediação escolar realizada com os alunos autistas, pois demonstraram que a especificidade do funcionamento autístico, em vários momentos, esteve destacada no trabalho e precisou ser considerada para construir uma estratégia de intervenção. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa, de algum modo, descreveram episódios nos quais as manifestações subjetivas próprias do autismo se fizeram presentes, como no caso de Henrique, Bernardo, Beatriz e Maria. É possível destacar o caso de Beatriz, que realizava um trabalho visando ao estabelecimento dos laços sociais entre o aluno e os demais colegas, pois, nas aulas *on-line*, antecipadamente, retomava com o aluno situações ou assuntos interessantes de serem compartilhados com os pares durante a aula. Ainda, é possível salientar os relatos de Henrique e Elaine, que expuseram a dificuldade de os alunos estarem com os outros, em determinados momentos, exigindo-lhes orquestrar estratégias escolares menos invasivas.

Além disso, as entrevistas favoreceram o entendimento do trabalho realizado pelo(a) mediador(a) junto aos alunos autistas, que diz respeito a um suporte não apenas no aspecto pedagógico, mas, também, na dimensão social. Relatos como o de Maria consideram a presença do(a) mediador(a) enquanto apoio capaz de viabilizar o sujeito a participar de atividades coletivas e de estar com o outro. Neste sentido, a mediação constitui-se como amparo e anteparo, tomando a concepção desenvolvida por Ferreira e Vorcaro (2018), tendo em vista que sustenta e oferece suporte ao sujeito, permitindo-lhe estar na presença do outro e, ao mesmo tempo, protege o sujeito, dado que a presença pode ser sentida como invasiva.

Por fim, pode-se perceber, a partir das entrevistas, as intervenções dos(as) mediadores(as) para lidar com questões referentes à escolarização dos alunos. Por meio dos relatos, especialmente de Beatriz, Bernardo e Henrique, foi possível identificar o privilégio que

se deu aos interesses do aluno para elaborarem estratégias de intervenção. Desse modo, as intervenções decorreram da singularidade do aluno, endereçando uma escuta e uma leitura às manifestações subjetivas e aos comportamentos. O ato de observação também foi um recurso lançado pelos(as) participantes da pesquisa, em busca de conhecer e compreender o aluno, como nos relatou Maria, Bernardo e Elaine. Outro aspecto que se destaca como uma ação para lidar e proporcionar a inclusão escolar foi a presença do corpo do(a) mediador(a) em jogo. Por vezes, fez-se necessário o apoio do corpo do(a) mediador(a), a fim de colaborar e alcançar práticas inclusivas, como foi o caso de Maria e Elaine, que participaram de jogos coletivos, na interclasse e nas aulas de Educação Física, para que os alunos conseguissem estar em grupo.

A partir das questões já abordadas, percebe-se certa especificidade do trabalho de mediação escolar que os alunos autistas demandam, especialmente devido às particularidades do funcionamento autístico concernentes à forma de relacionarem, que passam a ser não só objeto de intervenção do(a) mediador(a) como aspecto relevante a ser considerado no início do trabalho, pois, relataram a necessidade de buscar construir um laço com o aluno para que seja possível o trabalho se desenvolver. Além disso, descrevemos as intervenções específicas da mediação escolar realizadas com o aluno autista que concernem à dimensão social, uma vez que a presença do(a) mediador(a) oferece suporte ao sujeito para estar com o outro.

Portanto, para que a mediação com alunos autistas ocorra de forma a auxiliar o processo de inclusão escolar, constatamos a necessidade de considerar os aspectos subjetivos, entendendo que o(a) mediador(a) poderá se deixar guiar pelo aluno, ou seja, as suas estratégias de trabalho partirão dos interesses do aluno, como Bernardo e Henrique usaram na orientação da mediação. No primeiro caso, utilizou-os para estabelecer um vínculo com o aluno, enquanto no segundo caso dispôs dos interesses para desenvolver atividades pedagógicas em decorrência das dificuldades apresentadas. Elaine e Maria, por sua vez, intervíram nas atividades coletivas com base nos impasses dos alunos em estar com o outro.

3.4 Considerações sobre a mediação escolar à luz da Psicanálise no contexto das produções científicas

Para se pensar a mediação escolar a partir da teoria psicanalítica, essa pesquisa visou interrogar se havia algo de particular na atuação do(a) mediador(a) com o aluno autista, considerando-se que a mediação tem feito parte do processo de inclusão escolar. A mediação, desde o início do século XXI, conforme Mousinho *et al.* (2010), passou a ser um recurso de

apoio aos educadores, especialmente aos professores regentes, na escolarização de determinadas crianças e jovens. Nesse sentido, a atuação dos(as) mediadores(as) foi se fazendo presente no processo escolar de estudantes com diferentes perfis, como elencado por Mousinho *et al.* (2010), ou seja, alunos com dificuldade motora e acessibilidade, dificuldade comportamental, dificuldade de concentração e impulsividade, dificuldade de leitura, dificuldade de comunicação e interação.

Se considerarmos a definição do público da educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a mediação, enquanto um serviço de suporte que compõe o bojo da educação especial, será destinada aos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Desse modo, dentre os variados perfis de alunos que podem dispor de mediador(a), encontram-se os estudantes autistas. No que concerne a estas crianças e jovens, a Lei Berenice Piana – que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – e o Decreto nº 8.368/2014 – que regulamenta a referida Lei – são documentos que preveem, em casos de demanda, o denominado “acompanhante especializado” no contexto escolar. Desse modo, a presença do(a) mediador(a) no percurso escolar de alunos autistas pode fazer parte da realidade de muitas instituições de ensino, privadas e públicas. Cabe questionar do que se trata a mediação quando é tecida com os estudantes autistas, ou seja, a pergunta que emerge é se há algo de particular na atuação do(a) mediador(a) diante dos alunos que possuem diagnóstico de autismo.

Tal questão se coloca pertinente, tendo em vista que os sujeitos autistas possuem singularidades, sobretudo relacionadas ao estabelecimento do laço social, característica que ressoa continuamente no processo escolar do aluno incluído na sala de aula regular. Para tanto, o estudo se apoia na formulação de Maleval (2017), segundo a qual o autismo se constitui enquanto um funcionamento subjetivo singular e que, portanto, possui dois traços marcantes: a manutenção da solidão, cuja busca da separação do Outro pode ser realizada pelo superinvestimento em objetos, personagens ou pessoas; e a imutabilidade do mundo externo, que leva o sujeito a manter referências fixas (MALEVAL, 2017). Estas duas buscas culminam em determinadas formas de se relacionar com a linguagem, com o corpo, com o entorno e com o outro, delineando as manifestações subjetivas, os comportamentos do sujeito e as estratégias defensivas diante do mundo que o cerca.

Diante dos aspectos constituintes do funcionamento subjetivo do autismo, vale questionar se poderíamos considerar elementos próprios que conferem um estatuto específico das intervenções da mediação com os autistas. Essa pesquisa centrou-se nessa discussão,

dispondo dos fundamentos da Psicanálise como aporte teórico. Com isso, buscamos teses e dissertações que reunissem os três elementos dos quais nossa investigação se baseia: mediação escolar, autismo e Psicanálise, porém não identificamos trabalhos acadêmicos que se dedicassem à essa interface.

As entrevistas realizadas com os(as) mediadores(as) nos permitiram depreender alguns componentes da prática. Neste aspecto, além de questões referentes à dimensão estritamente pedagógica, que diz respeito aos conteúdos programáticos, outra dimensão também se evidenciou e deve ser considerada pelo(a) mediador(a). Trata-se das características subjetivas do aluno, sobretudo relacionadas ao funcionamento autístico, como apareceu, de forma mais enfatizada, nos relatos de Maria, Henrique e Elaine. Os(As) mediadores(as) narraram cenas e situações nas quais destacou-se a particularidade na forma pela qual os alunos se relacionavam com o mundo. Maria e Elaine relataram episódios em que os alunos estavam compartilhando da presença dos demais colegas em atividades coletivas e que, por existir uma dificuldade de estar com o outro, requereram intervenções das mediadoras. As intervenções, em ambos os casos, consistiram em oferecer um suporte às crianças, pelo simples fato de estarem ao lado delas e com o corpo presente, operando como um amparo e um anteparo para os alunos. Discutimos essas duas dimensões que o(a) mediador(a) representa, apoiando-nos na proposição de Ferreira e Vorcaro (2017).

Importante destacar que as intervenções de Maria e Elaine apenas foram possíveis, devido à atenção dispensada à característica singular do aluno, provocando resultados satisfatórios e permitindo que as crianças pudessem participar das atividades coletivas. Do mesmo modo, Henrique mencionou as irrupções de comportamentos e atitudes, que eram respostas a determinados contextos angustiantes para o aluno e que, necessitavam de um olhar atento do mediador e de uma leitura a respeito da manifestação subjetiva decorrente da sensação de invasão por ele sentida. Atentar-se para tais fatos advém do desnudamento de conhecimentos teóricos e científicos que tendem a ocultar a possibilidade de enxergar o sujeito. Pressupõe o afastamento de determinadas técnicas que obscurecem o sujeito, como foi defendido por Mannoni na *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, localizada na França, como vimos no item anterior.

Os relatos nos permitiram constatar que a intervenção da mediação se tece no encontro com o aluno, a partir das questões que ele apresenta, o que demanda o trabalho do(a) mediador(a). Vargas (2017), em sua pesquisa com crianças autistas e psicóticas, já nos demonstrava que o encontro entre o mediador e o aluno permite a constituição do processo

criativo do profissional, fato fundamental para guiar a prática da mediação. Diante da importância do encontro, Vargas (2017) reconhece duas facetas da atuação, denominadas por ela como “mediador interventor” e “mediador inventor”, pois a pesquisa lhe permitiu identificar que, além das intervenções que engendram o trabalho do mediador, havia também algo de uma invenção necessária para a atuação. Em suas palavras:

Percebi na escola, não somente a faceta do mediador interventor, mas também do mediador inventor e autor da própria prática. Quando a teoria, a recomendação técnica ou a prescrição não davam conta das demandas do campo, o mediador lançava mão do saudável processo criativo. (VARGAS, 2017, p. 112)

Cabe destacar que, por mais que defendamos considerar os aspectos subjetivos do aluno, a fim de desenvolver práticas educativas capazes de inclui-lo na cena escolar, não legitimamos a forma de trabalho que prioriza a socialização em detrimento da dimensão pedagógica. A construção do conhecimento é um objetivo da escolarização, assim como o objetivo central do(a) mediador(a) é auxiliar o professor regente nas atividades pedagógicas a serem realizadas pelo aluno. Todavia, a escola é um espaço coletivo, atravessado pela dimensão cultural, portanto, torna-se um lugar fecundo não apenas para o processo de ensino e aprendizagem, mas, também, para o estabelecimento de laços sociais. Isso faz com que outras questões, que não são apenas as pedagógicas, façam parte da atuação do(a) mediador(a) ou, pelo menos, sejam objeto de sua atenção. Nos casos da mediação com crianças autistas, isso fica mais evidente devido às próprias condições subjetivas do quadro autístico.

Considerando a mediação neste sentido, promovemos uma aproximação desta prática com a prática do AT (Acompanhante Terapêutico), pois, trata-se de uma atuação que se referencia nas características do sujeito. Como vimos nos trabalhos de Parra (2009), Nascimento (2015), Spagnuolo (2017) e Nascimento (2019), há uma aposta no sujeito por parte do AT, que opera com base nas condições subjetivas da criança, pois considera que o trabalho do acompanhamento na escola pode contribuir para a constituição do sujeito. No caso do AT, há uma dimensão analítica que constitui a sua prática e que pode ser relacionada às características da formação deste profissional – já que muitos deles possuem Graduação em Psicologia – e orientação teórica. Em relação a esse aspecto, as pesquisas consultadas indicaram que a formação de muitos acompanhantes terapêuticos se orientava pela Psicanálise.

Embora haja elementos interessantes da prática do AT que nos permitem analisar a mediação escolar com os alunos autistas, há dois pontos que diferenciam tais práticas: o primeiro refere-se à dimensão analítica que norteia o acompanhamento terapêutico e que se difere do trabalho de mediação investigado nesse trabalho, ainda que defendamos a importância de se considerar a condição subjetiva do aluno; o segundo ponto concerne à formação. Enquanto

o acompanhamento terapêutico, nestas pesquisas, encontra-se vinculado à prática analítica, constatamos a importância da formação do(a) mediador(a) estar associada à área da Educação, tendo em vista que o profissional atua no ambiente escolar e, portanto, lida com aspectos que atravessam o percurso escolar do aluno.

Os relatos apresentados nas entrevistas nos permitiram verificar a importância de o(a) mediador(a) levar em conta os traços singulares do aluno para elaborar estratégias e identificar os momentos nos quais sua atuação é necessária. Os trabalhos selecionados na revisão de literatura que versaram sobre a mediação escolar no processo de inclusão dos alunos autistas tinham como centralidade a dimensão mais operacional da mediação, questionando a dinâmica estabelecida com o professor regente, a função e a contribuição para o desempenho escolar (SILVA, 2018b; VICARI, 2019). Uma exceção é a pesquisa de Vargas (2017), que considera a questão do encontro e, portanto, da singularidade do aluno.

Para ser possível identificar as questões subjetivas, percebemos, por meio das narrativas dos(as) mediadores(as), que o ato de observar teve um papel essencial. A observação pode ser uma via para o(a) mediador(a) se informar e identificar as características do aluno, a forma como ele se relaciona com o meio, como lida com a linguagem, assim como o modo como aprende e como o conteúdo pedagógico é apreendido. Neste sentido, identificamos um componente basilar na prática da mediação, ao aproximá-lo dos três tempos lógicos propostos por Lacan [1945]/(1998), tendo em vista o lugar que a observação tem na construção da intervenção. Com base nas formulações do autor, indicamos que o instante de ver equivale ao ato de observar, que permite fazer uma leitura das manifestações subjetivas do aluno. O tempo de compreender refere-se à análise do que foi passível de ser observado e à construção do trabalho, enquanto o momento de concluir diz respeito à intervenção propriamente dita. Os(As) mediadores(as), ao discorrerem sobre a experiência, nos mostraram que a dinâmica da atuação, muitas vezes, seguia esses três tempos.

Portanto, ao perceber a atuação do(a) mediador(a) como um trabalho que extrapola às atividades puramente pedagógicas, identificamos que a mediação tem o potencial de ser uma ferramenta da Educação, tendo em vista as características singulares do aluno, no delineamento das estratégias e das ações a serem exercidas. Partimos da visão de que a mediação é uma práxis forjada no ambiente escolar, o que implica que seu trabalho será concebido em torno de todos os aspectos que atravessam o cotidiano da escola. Logo, considerando a escola como um lugar onde se constrói o conhecimento formal, bem como se promove a convivência com o outro,

entende-se que estas duas perspectivas permeiam o processo de escolarização e são objeto de intervenção do(a) mediador(a), especialmente aquele(a) que atua com alunos autistas.

As sete entrevistas realizadas com os(as) mediadores(as) participantes dessa pesquisa viabilizaram desdobramentos interessantes sobre a mediação escolar produzida nas instituições de ensino, atualmente. No início deste Capítulo, expusemos as etapas que compuseram a metodologia e apresentamos os participantes da pesquisa para, em seguida, analisarmos os dados extraídos das conversas com os(as) mediadores(as) e examiná-los ao longo dos oito eixos de análise definidos.

Os eixos nos possibilitaram identificar: (i) os significados que os(as) mediadores(as) denotam à mediação, considerando-a como um auxílio ao desenvolvimento do aluno e uma via de formação do(a) mediador(a); (ii) as funções que exercem na escola junto aos alunos, no sentido de auxiliar a professora regente, acompanhar os alunos no cotidiano escolar e oferecer assistência às questões pedagógicas; (iii) elementos da relação estabelecida com a professora; (iv) suas concepções sobre a inclusão escolar, uma vez que compreendemos que ressoarão na atuação com os alunos; (v) o entendimento sobre o autismo, sendo a perspectiva do sujeito mais sobressalente do que a perspectiva biologizante; (vi) a relação estabelecida com o aluno, por meio da detecção dos seus interesses e de uma construção que se produz ao longo do tempo; (vii) os efeitos da ação do(a) mediador(a) no processo de escolarização, que sobressaíram tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto subjetivo; e (viii) a construção do trabalho que se pauta na troca com a professora, no apoio aos conhecimentos teóricos e na relação com o aluno autista.

Tendo em vista a análise desses eixos, definidos com base no conteúdo das entrevistas, enfocamos o debate sobre a mediação a partir da Psicanálise, buscando circunscrever o trabalho do(a) mediador(a) apoiado nos fundamentos da teoria psicanalítica. Com isso, foi possível apreender os lugares ocupados pelo(a) mediador(a) para o aluno autista em determinados contextos, podendo operar enquanto um amparo, por proteger o sujeito de situações sentidas como invasivas e que geram angústia crises; ou como um anteparo, por ser capaz de apoiar e sustentar que o sujeito esteja na presença do outro ou realize determinada tarefa. Além disso, nesse item, também aproximamos as etapas do trabalho de mediação aos três tempos lógicos formulados por Lacan [1945]/(1998). Nesse sentido, aproximamos o instante de ver a

observação; o tempo de compreender a elaboração de estratégias; e o momento de concluir a intervenção do(a) mediador(a).

Por fim, concluímos o Capítulo buscando analisar os dados encontrados na nossa pesquisa à luz de produções acadêmicas selecionadas para compor a revisão de literatura. Foi possível identificar que as pesquisas que tratam da mediação com alunos autistas não consideram a questão subjetiva, exceto no caso do trabalho de Vargas (2017), uma vez que as investigações estão mais ligadas à discussão da dimensão organizacional do trabalho da mediação. Com isso, detectou-se que a mediação, como proposta nesta pesquisa, aproxima-se da prática do AT, devido ao fato de ambas considerarem a condição subjetiva para a realização do acompanhamento escolar. No entanto, embora sejam práticas próximas, elas se distanciam, tendo em vista que a formação do(a) mediador(a) se vincula mais propriamente à área da Educação, diferindo-se do AT, que possui formação no campo da Psicologia. Além disso, distanciam-se pelo fato de o acompanhamento terapêutico ser relacionado ao discurso analítico, e a proposta da mediação se colocar mais diretamente no campo educativo, ainda que tenhamos proposto que os aspectos subjetivos do aluno fossem considerados para a sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa investigou a atuação de mediadores(as) escolares com crianças autistas no contexto da escola regular. Para a análise, algumas questões nortearam o percurso desse estudo: Há particularidade da mediação realizada com o estudante autista na escola? Em que consiste o trabalho realizado pelo(a) mediador(a) junto aos alunos autistas? Quais as intervenções do(a) mediador(a) tratam de questões referentes à escolarização dos sujeitos autistas?

Considerando-se o objetivo e as perguntas orientadoras da pesquisa, verificamos, primeiramente, a escolarização de sujeitos autistas em seu aspecto histórico, retomando a origem da educação especial e as vertentes médico-pedagógico e psicopedagógica, que se instituíram como métodos educacionais direcionados às pessoas com deficiência, as quais caracterizaram o início da educação especial. Após esse percurso, adentramos nosso exame na perspectiva da educação inclusiva e pesquisamos os marcos legais que a instituíram, garantindo aos alunos autistas o acesso, a permanência e a educação de qualidade na classe de aula regular, ainda que tenhamos desafios nas realidades escolares quanto à inclusão, à plena participação e à construção do conhecimento de todos os alunos.

Ainda no segundo Capítulo, apresentamos a história do nascimento da categoria diagnóstica, graças ao pioneirismo de Leo Kanner [1943]/(2012) e, posteriormente, aos estudos de Hans Asperger e de Lorna Wing. Sobre o autismo no discurso médico, buscamos apreender a forma como se apropriou do quadro, mais associada à classificação com base no DSM, resultando em uma aproximação da perspectiva de um transtorno e em um distanciamento da noção de singularidade. Além disso, analisamos o autismo a partir da teoria psicanalítica, recuperando as formulações dos psicanalistas pós-freudianos, que o compreendiam apoiados no desenvolvimento psicosssexual freudiano, e as formulações de psicanalistas do campo lacaniano, sobretudo tendo como base o estudo de Jean-Claude Maleval (2012, 2015, 2017, 2020), que define o autismo como um funcionamento subjetivo singular.

Finalizamos o Capítulo 2 apresentando a contribuição da Psicanálise à inclusão escolar de alunos autistas, destacando os efeitos positivos que estar na escola pode gerar nestes estudantes, especialmente por ser um espaço de inscrição de marcas simbólicas (LAJONQUIÈRE, 2006), de oportunizar uma relação com a linguagem a partir dos conteúdos pedagógicos (BASTOS, 2015; BERNARDINO, 2015) e de viabilizar o encontro com o outro (RAHME, 2014; BERNARDINO, 2020). Também foi possível identificar que a grande

contribuição da Psicanálise para a educação de autistas é privilegiar, valorizar e oferecer um lugar às manifestações subjetivas e ao funcionamento singular.

Dedicamos o Capítulo seguinte ao tema da mediação escolar, tentando circunscrever essa prática. Nesse sentido, retomamos o contexto no qual os(as) mediadores(as) passam a se inserir nas classes regulares para realizar o acompanhamento de crianças/jovens com alguma demanda específica, e pudemos perceber que a entrada desse profissional na escola ocorreu em virtude da vigência da inclusão escolar, na virada do século XXI (MOUSINHO *et al.*, 2010).

Foi possível identificar as funções do mediador, conceituando o trabalho, o lugar e a dinâmica estabelecida entre o professor regente e o(a) mediador(a). Problematizamos o trabalho de adaptação que, por vezes, é considerado ofício do(a) mediador(a), o que pode gerar consequências graves ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que comumente o profissional que assume este cargo não tem a formação concluída em Pedagogia, além de poder ser um profissional apenas com nível Médio ou com formação na área da Saúde. Dessa forma, pudemos concluir que a mediação não comporta a alternância na condução da turma entre o professor e o(a) mediador(a), sendo este um dos pontos que a caracteriza.

Verificamos a formação do(a) mediador(a), uma vez que não se tem definições claras a respeito do perfil profissional adequado para assumir o cargo, o que acarreta a atuação de profissionais com diversos níveis formativos, especialmente níveis Médio e Superior incompleto, e variadas formações dentro da área da Saúde e da Educação.

Pesquisamos nos documentos educacionais brasileiros a respeito do acompanhamento escolar, a fim de verificar o que garante o direito de se ter o profissional de apoio, quais as funções descritas e a formação exigida nas legislações e políticas nacionais. Foi possível aferir que não há uma descrição homogênea acerca do cargo do(a) acompanhante e que se sobressai como tarefa do(a) profissional de apoio as atividades de alimentação, higiene e locomoção, como aparecem na Nota Técnica nº 24/2013 e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Porém, no que diz respeito especificamente ao acompanhamento de estudantes autistas, o Decreto nº 8.368 acrescenta como função do(a) profissional as atividades de comunicação e interação social (BRASIL, 2014).

A partir das constatações a respeito da formação exigida e das variadas possíveis funções que o(a) mediador(a) pode assumir, cabe refletirmos sobre a precarização que cerca o trabalho de mediação, ainda que nos dados coletados da presente pesquisa essa questão não tenha sido evidenciada. Convém verificar se esta precarização pode ser devido à falta de acesso a conhecimentos na formação inicial de professores e, também, pela ausência de incentivo à

formação continuada, quando os(as) mediadores(as) são da área da Educação. Verificamos, ainda, a não exigência de uma formação adequada, uma vez que se tratando de um(a) profissional pertencente ao sistema de ensino e atuante diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, caberia uma formação no campo da Educação. Somado a isso, consideramos que a discussão sobre a mediação escolar, como um suporte à escolarização, refere-se diretamente à problemática do financiamento da Educação.

Finalizamos o Capítulo 3 com a investigação de pesquisas de Mestrado e Doutorado (produções acadêmicas) que versam sobre a mediação e identificamos a existência reduzida de estudos, especialmente conjugando mediação escolar e alunos autistas.

Por meio da análise dos relatos dos(as) participantes, percebemos que a mediação se caracteriza como um recurso que colabora para a inclusão escolar. Sobre as atribuições de mediadores, pôde-se verificar que o trabalho se realiza mais detidamente com o aluno mediado, uma vez que não há uma alternância de posições com o professor regente. Assim, o(a) mediador(a) corre o risco de se deter ao aluno, o que pode configurar uma pseudoinclusão, ou uma segregação, dentro do próprio ambiente escolar. Neste sentido, se o(a) mediador(a) não pensar em ações coletivas e dificultar a aproximação do aluno acompanhado aos demais colegas e profissionais da escola, não estará contribuindo para sua inclusão.

Há, aqui, a representação da nuance existente na mediação, pois uma vez que propomos ao(à) mediador(a) identificar o funcionamento subjetivo do aluno autista, tendo em vista suas especificidades relativas ao estabelecimento do laço social e à relação com a linguagem, para se pensar em estratégias de intervenção, não se pode abandonar o entendimento de que a inclusão se faz no coletivo. Ou seja, ao mesmo tempo em que questionamos a centralidade do trabalho do(a) mediador(a), o que exime os demais atores escolares e pode gerar uma exclusão de ambos na cena escolar, consideramos o trabalho do(a) mediador(a) orientado pelo olhar singularizado, voltado a manifestações subjetivas e à lógica singular para a construção da mediação, especialmente com as crianças autistas. Este paradoxo constitui os meandros da prática e convoca o(a) mediador(a) a se atentar ao limite tênue entre viabilizar uma segregação, quando toma o aluno para si, e possibilitar aberturas à criança, tanto para o aprendizado quanto para o enlace com o outro, desde que privilegie os aspectos singulares e os tome como ponto de partida para a intervenção.

A relação com os professores regentes demonstrou-se, a partir da narrativa dos(as) mediadores(as), significativa para a função do mediador, configurando como parte essencial da execução do trabalho com o aluno. Isso nos permitiu inferir a importância de estabelecer um

trabalho colaborativo, quando o(a) mediador(a) se faz presente na sala de aula regular, ainda que não haja a dinâmica do coensino (VILARONGA; MENDES, 2014), na qual se institui a alternância entre os profissionais na condução da turma. Deste modo, o trabalho colaborativo pode se constituir por meio da troca entre os profissionais, causando efeitos na implementação da inclusão escolar.

As informações dos(as) mediadores(as) indicam que ainda se encontra na realidade escolar uma ausência de diálogo entre mediador(a) e professor regente, seja porque há, entre ambos, uma equipe que não permite o contato direto entre os profissionais, seja devido à dificuldade de certos professores em lidar ou se implicar na inclusão escolar. As duas possibilidades requerem questionamentos, pois podem causar dificuldades para o processo de escolarização, sobretudo do aluno que dispõe da mediação.

Entendemos que a forma como o(a) mediador(a) compreende a inclusão escolar reflete na elaboração do seu trabalho, e as entrevistas demonstraram que os(as) participantes, de uma forma geral, concebem a inclusão como uma oportunidade de todos os alunos participarem e se sentirem pertencentes ao espaço escolar. Para tal, é importante viabilizar condições, a fim de que o estudante possa usufruir do cotidiano escolar, e esta é uma tarefa tanto do(a) mediador(a) quanto dos outros educadores(as).

Os(As) mediadores(as) apresentaram uma concepção acerca do autismo, deslocada da questão puramente diagnóstica. Destacaram a diversidade presente no espectro, tendo em vista a maneira como cada um vai apresentar as características do quadro. Sobre o provável enlace estabelecido entre mediador(a) e aluno, foi possível perceber que se utilizou dos interesses da criança para criar uma abertura e, assim, constituir um vínculo. Importante destacar que, a partir da aproximação realizada por meio de interesse por objetos, filmes, desenhos, música, o(a) mediador(a) regulará sua presença, sem ser demasiada - o que causaria angústia - e buscará uma abertura ao laço social menos ameaçadora.

A Psicanálise ajudou-nos a examinar a prática da mediação e os aspectos relacionados à ação do(a) mediador(a). Tendo como base os três tempos - instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir - formulados por Lacan [1945]/(1998), percebemos que a atividade se inicia por meio do ato de observar, buscando conhecer o aluno, seus interesses, seu modo de relacionar com os pares e de estar na escola, para que, em seguida, se reflita nas estratégias de intervenção e na forma de construir laços com aluno, para, por fim, intervir e colher os efeitos da sua atuação. Trata-se de três tempos que constituem a prática do profissional e a dinâmica do trabalho.

Além disso, apoiado na proposição de Vorcaro (2020), identificamos o caráter essencial que a mediação deve ter, e que diz respeito à busca por fazer uma leitura das manifestações subjetivas da criança, a fim de construir uma modalidade de trabalho. Para tanto, necessita apostar que haja um dizer, mesmo que o aluno não assuma posição enunciativa em seus atos, condutas e comportamentos. Deste modo, concebemos que a prática educativa baseada nesta perspectiva poderá alcançar efeitos significativos para o processo de inclusão escolar do estudante autista.

Por fim, consideramos que o(a) mediador(a) pode ser um amparo e um anteparo para a criança, na medida em que oferece ao sujeito e consente com a utilização do seu corpo. Assim, quando houver a demanda do estudante em diversificadas atividades, como na locomoção, execução de tarefas pedagógicas ou brincadeiras, o(a) mediador(a) terá estatuto de amparo, sustentando o laço entre o sujeito e o outro. Poderá, ainda, ter estatuto de anteparo, amortecendo o encontro com o outro que pode ser hostil e desagradável a criança. Daí, a importância de o(a) mediador(a) perceber o momento em que será convocado(a) pela criança para assumir tal ou qual posição.

Diante disso, permanecemos advertidos de que as reflexões acerca da mediação escolar com crianças autistas não se esgotaram com essa pesquisa, tendo em vista que, além da mediação ser envolta por variadas nuances referentes à própria dinâmica do trabalho que dialetiza os aspectos do coletivo e do singular, há uma gama de questões sobre o funcionamento autístico que escapa à busca de abrangê-lo em sua totalidade, dado que se trata de uma posição subjetiva, que se apresenta caso a caso.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luciana Pereira Braga. **A escolarização de autistas em Minas Gerais (1980/1990) – uma análise a partir da circulação do conceito**. 2021. [s/f]. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.
- APA. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>
- ARAÚJO, Céres A. de. Teorias cognitivas e afetivas. *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão *et al.* **Autismo infantil**. São Paulo/SP: Memnon, pp. 79-100, 1995.
- ARAÚJO, Conceição A. S. Winnicott e etiologia do autismo: considerações acerca da condição emocional da mãe, **Estilos da Clínica**, São Paulo/SP, v. 8, n. 14, pp. 146-163, 2003. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n14/v8n14a11.pdf>>
- ASPERGER, Hans (1944). Os “psicopatas autistas” na idade infantil. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, São Paulo/SP, v. 18, n. 2, pp. 314-338, 2015a.
- ASPERGER, Hans (1944). Os “psicopatas autistas” na idade infantil. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, São Paulo/SP, v. 18, n. 3, pp. 519-539, 2015b.
- ASPERGER, Hans (1944). Os “psicopatas autistas” na idade infantil. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, São Paulo/SP, v. 18, n. 4, pp. 704-727, 2015c.
- AZEVEDO, Imira F. de. **Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
- BASTOS, Marise B. Tratamento e escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). *In*: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo/SP: Escuta, pp. 209-228, 2015.

BAYÓN, Patricio Álvarez. *El autismo, entre la lengua y la letra*. Olivos: Grama Ediciones, 2020.

BERCHERIE, Paul (1983). A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. *In*: CIRINO, Oscar (Org.) **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte/MG: Autêntica, pp. 127-144, 2001.

BERNARDINO, Leda Mariza F. A importância da escrita na clínica do autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo/SP, v. 20, n. 3, pp. 504-519, 2015.

BERNARDINO, Leda Mariza F. A função do semelhante na escola inclusiva. *In*: PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina; DAVINI, Juliana (Org.). **Práticas inclusivas II**: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo/SP: Escuta/Fapesp, pp. 91-101, 2020.

BETTELHEIM, Bruno. (1967). **A fortaleza vazia**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1987.

BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo/SP, v. 19, n. 3, pp. 485-492, 2015.

BOAVENTURA JÚNIOR, Márcio. **“Sobrou o apoio!”: desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

BORGES, Adriana A. P.; CAMPOS, Regina Helena de F. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, Edição Especial, pp. 69-84, 2018.

BORGES, Adriana A. P.; TORRES, Josiane P. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise de influência internacional no contexto local. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre/RS, v. 20, n. 1, pp. 148-170, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Brasília/DF, 1989. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília/DF, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Brasília/DF, 2009. Disponível em

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192>

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2012. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

CAIADO, Katia Regina M.; MELETTI, Silvia Márcia F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 17, pp. 93-104, 2011.

CALHEIROS, David dos S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação dos limites às possibilidades**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

CAMPOS, Regina Helena de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 17, n. 49, pp. 209-231, 2003.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2015.

COLLI, Fernando A. G. O grupo ponte. *In*: COLLI, Fernando A. G. (Org.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, pp. 29-33, 2005.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental**, São Paulo/SP, v. 2, n. 18, pp. 307-313, 2015.

DI CIACCIA, Antonio. Da fundação por um à prática feita por muitos. **Revista Curinga**, Belo Horizonte/MG, n. 13, pp. 49-54, 1999.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Questões entre a psicanálise e o DSM. **Revista Jornal de Psicanálise**, São Paulo/SP, v. 47, n. 87, pp. 79-107, 2014.

EQUIPE PONTE; JERUSALINSKY, Julieta. Por uma inclusão escolar possível: o que o Acompanhamento Terapêutico tem a ver com isso. *In*: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador/BA: Ágalma, pp. 267-278, 2016.

FERREIRA, Sandra Mara Soares. **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**. 2016. 191 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP.

FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2017.

FONSECA, Bianca. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2014.

FONSECA, Gabrielle M. da. **Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

FREITAS, Emanoele. **Mediador escolar: recriando a arte de ensinar**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2015.

FREUD, Sigmund (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. (1901-1905). São Paulo/SP: Companhia das Letras, pp. 13-172, 2016.

FUZIY, Michelle H.; MARIOTTO, Rosa Maria M. Considerações sobre a educação inclusiva e o tratamento do Outro. **Psicologia Argumento**, Curitiba/PR, v. 28, n. 62, pp. 189-198, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, pp. 29-38, 2010.

GARCEZ, Marcia M.; COHEN, Ruth Helena P. Ponderações sobre o tempo em psicanálise e suas relações com a atualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 17, n. 3, pp. 348-362, 2011.

GOMES, Camila Graciella S.; MENDES, Enicéia G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 16, n. 3, pp. 375-396, 2010.

GUARIDO, Renata; METZGER, Clarissa. Acompanhamento Terapêutico e práticas inclusivas nas escolas. *In*: JERUSALINSKY, Julieta (Org.). **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador/BA: Ágalma, pp. 151-164, 2016.

GUIMARÃES, Arlete de B. **Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

HAARSCHER, Dominique. A prática de vários. *In*: MENDES, Aline A.; VORCARO, Ângela Maria R. (Org.) **A construção do caso clínico, o efeito-equipe e a prática de vários**. Curitiba/PR: CRV, pp. 47-55, 2020.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

JERUSALINKSY, Alfredo. **Psicanálise do autismo**. 2 ed. São Paulo/SP: Instituto Langage, 2012.

KANNER, Leo (1943). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, Paulina S. (Org.). **Autismos**. 2 ed. São Paulo/SP: Editora Escuta, 2012.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 17, pp. 41-58, 2011.

KAUFMAN, Nira. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. *In*: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (Org.). **Conversações em psicologia e educação**. Rio de Janeiro/RJ: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, pp. 49-59, 2016.

KAUFMAN, Nira; TABAK, Sheina. Inclusão e Mediação: estratégias e ferramentas possíveis. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 13ª Jornada de Educação Especial. Desenhos Contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: fundamentos, formação e prática, 21774013, **Anais**. Marília/SP, 2016.

KLEIN, Melanie (1930). A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. *In*: KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação**. Rio de Janeiro/RJ: Imago, pp. 249-264, 1996.

KUPFER. Maria Cristina M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 4 ed. São Paulo/SP: Escuta, 2013.

KUPFER. Maria Cristina M. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. *In*: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo/SP: Escuta, 2015.

KUPFER. Maria Cristina M.; KEIKO, Cristina. O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro/RJ, v. 59, n. 2, pp. 156-166, 2007.

LACAN, Jacques (1945). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, pp.197-213, 1998.

LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, pp. 238-324, 1998.

LACAN, Jacques (1953-1954). **O Seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. 2 ed., Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2009.

LACAN, Jacques (1964). **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques (1967). Alocução sobre as psicoses da criança. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2003a.

LACAN, Jacques (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967: sobre o psicanalista da Escola. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2003b.

LACAN, Jacques (1975). Conferência de Genebra sobre o sintoma, **Opção Lacaniana**, São Paulo/SP, n. 23, pp. 6-16, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 31, n. 1, pp. 89-106, 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, v. 19, n. 46, pp. 39-64, 2020.

LAURENT, Éric. **A batalha do autismo**: da clínica à política. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2014.

LEFORT, Rosine; LEFORT, Robert [1980]. **O nascimento do Outro**: duas psicanálises. 2 ed. Salvador/BA: Editora Fator, 1990.

LISBÔA, Elise R. **A tutoria clínico-escolar no processo de inclusão escolar**: um estudo de caso. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

LUCERO, Ariana; VORCARO, Angela M. R. Lacan Leitor de Melanie Klein: O caso Dick em questão. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 33, pp. 1-8, 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e3348.pdf>>

MALEVAL, Jean-Claude. O que existe de constante no autismo? **CliniCAPS**, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 11, pp. 1-20, 2010.

MALEVAL, Jean-Claude. Língua verbosa, língua factual e frases espontâneas nos autistas. *In*: MURTA, Alberto; CALMON, Analícea; ROSA, Márcia (Org.). **Autismo(s) e atualidade**: uma leitura lacaniana. Belo Horizonte/MG: Scriptum Livros, pp. 45-69, 2012.

MALEVAL, Jean-Claude. Por que a hipótese de uma estrutura autística? **Opção Lacaniana on-line**, [s.l.], ano 6, n. 18, pp. 1-40, 2015.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e a sua voz**. São Paulo/SP: Blucher, 2017.

MALEVAL, Jean-Claude. Da estrutura autista. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13, n. 26, pp. 4-38, 2018.

MALEVAL, Jean-Claude. Quem é o mestre do objeto confiado ao autista? **Lacuna**, São Paulo/SP, n. 9, pp. 1-15, 2020.

MANNONI, Maud Ferreira (1973). **Educação impossível**. Rio de Janeiro/RJ: Livraria Francisco Alves, 1988.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista- história da construção de um diagnóstico**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

MÉLEGA, Marisa P. **Pós-autismo: uma narrativa psicanalítica**. Rio de Janeiro/RJ: Imago Editora, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2014. Disponível em <<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. 2020. Disponível em <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>>

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo/SP, v. 82, n. 27, pp. 92-108, 2010.

MRECH, Leny. O autismo na sociedade contemporânea: algumas reflexões a partir da Psicanálise, tendo em vista os professores que trabalham com crianças autistas. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (Org.). **Psicanálise e Educação: (Im)passes subjetivos contemporâneos III**. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, pp. 55-69, 2015.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 139, pp. 63-74, 2010.

NASCIMENTO, Verônica G. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

NASCIMENTO, Verônica G. **Por uma inclusão escolar artesanal: para além da técnica, uma ética educativa**. 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica Maria F.; FERREIRA, Carla M. da R. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 44, n. 1, pp. 1-21, 2019.

PARRA, Luciana S. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na Inclusão Escolar de crianças autistas**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos de pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo/SP: Editora Contracorrente, pp. 45-61, 2020.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, Paula R. **Autismo: déficit cognitivo ou posição do sujeito?** 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

PIMENTA, Paula R. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 44, n. 1, pp. 1-21, 2019.

PLAISANCE, Éric. Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar na educação. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo/SP: Escuta/Fapesp, pp. 23-42, 2014.

PLAISANCE, Éric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 38, n. 2, pp. 230-238, 2015.

PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 44, n. 1, pp. 1-17, 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigostki no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília/DF.

RAHME, Mônica Maria F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 1, pp. 95-110, 2013.

RAHME, Mônica Maria F. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2014.

RAHME, Mônica Maria F. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Fundamental. *In*: BORGES, Adriana A. P.; NOGUEIRA, Maria Luísa M. (Org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 291-313, 2018.

RIBEIRO, Anna; CAROPRESO, Fatima. A teoria de Margaret Mahler sobre o desenvolvimento psíquico precoce normal, **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 24, n. 3, pp. 894-914, 2018. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n3/v24n3a14.pdf>>

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

ROMERO, Priscila. **O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação**. 2 ed. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2018.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Revista Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 1, pp. 180-188, 2010.

SANTOS, Felícia Maria P. dos. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saber**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SANTOS, Vivian; ELIAS; Nassim C. Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. 4, pp. 465-482, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/pdf>>

SCALZO, Paolo B. **O sujeito como operador essencial na clínica psicanalítica no autismo**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

SCHULTZ, Joice. **O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão/PN.

SILVA, Amós de S. **Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo**. 2018a. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu/PN.

SILVA, Gisele E. de O. **O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2018b. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF.

SIQUEIRA, Carla Fernanda O. de. **Mediação escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

SOARES, Francisca Maria G. C. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo**. 2016. Tese. 220 f. (Doutorado em

Educação). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. **Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola**. Rio de Janeiro/RJ: BestSeller, 2013.

TENDLARZ, Silvia Elena. Crianças autistas. **Almanaque On-line**, ano 8, n. 14, pp. 1-9, 2014. Disponível em: < <http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Almanaque14SilviaTendlarz.pdf>>

TUSTIN, Francis. **Autismo e psicose infantil**. Rio de Janeiro/RJ: Imago Editora, 1975.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**, 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>>.

VARGAS, Thamyres B. T. **Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua/RJ.

VARGAS, Thamyres B. T.; RODRIGUES, Maria G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 23, pp. 1-26, 2018.

VICARI, Luiza P. L. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1993.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Enicéia G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília/DF, v. 95, n. 239, pp. 139-151, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação inclusiva e a psicopatologia da infância. *In*: KAMER, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma**

(nova)psicopatologia da infância e da adolescência. São Paulo/SP: Escuta, pp.187-208, 2015.

VORCARO, Angela. Paradoxos de uma psicopatologia psicanalítica de crianças. *In:* KAMER, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Por uma (nova)psicopatologia da infância e da adolescência.** São Paulo/SP: Escuta, pp. 117-147, 2015.

VORCARO, Angela. O dizer de crianças que não falam. *In:* VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (Org.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação.** São Paulo/SP: Editora Contracorrente, pp. 229-252, 2020.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A relação entre o mediador escolar e a criança autista: contribuições da psicanálise para o processo educativo”, que tem como propósito investigar a relação estabelecida entre o mediador escolar e o aluno autista no processo de inclusão escolar.

Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista individual, buscando abordar o lugar da mediação no processo de escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e explorar as concepções que os mediadores possuem sobre a sua função junto a estas crianças. Tendo em vista o contexto pandêmico atual, as entrevistas serão realizadas de forma remota, em ambiente virtual, podendo ser usados como meios tecnológicos: a chamada por WhatsApp, Zoom, Google Meet. O recurso tecnológico será escolhido pelo participante da pesquisa conforme o seu melhor acesso. As entrevistas serão gravadas, sendo que apenas as pesquisadoras responsáveis por este estudo acessarão os conteúdos da gravação. As informações obtidas nas entrevistas serão arquivadas pelas próprias pesquisadoras, por pelo menos cinco anos, sendo destruídas após esse período.

Sua participação não é obrigatória, não será remunerada e não gerará nenhum custo a você. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora, mesmo se houver a desistência da participação após a assinatura deste termo de consentimento. Caso sejam identificados e comprovados quaisquer danos decorrentes diretamente desta pesquisa, a parte tem assegurado o direito à indenização.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco exposto a(o) participante é mínimo, embora possa acarretar um certo desconforto, constrangimento, inibição ao expor sua prática. Nesse caso, você poderá interromper a entrevista e contará com o apoio da pesquisadora. Além disso, como a entrevista será realizada em ambiente virtual, todo cuidado exigido será considerado a fim de manter a confidencialidade do conteúdo da entrevista e o anonimato dos participantes tendo em vista as especificidades do ambiente virtual.

Sua contribuição na pesquisa é fundamental para possibilitar a construção de conhecimento referente à escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), colaborando, portanto, para o aprimoramento no campo da educação inclusiva. Sua identidade será preservada e asseguramos o sigilo de quaisquer dados que possam identificá-lo(a). As informações obtidas serão confidenciais, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser apresentadas em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na Dissertação do Mestrado.

Uma via desse termo ficará com você e quando houver necessidade poderá tirar dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação através do telefone das pesquisadoras responsáveis ou por meio do endereço eletrônico de ambas. Caso houver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste termo. Embora o preenchimento de seus dados pessoais seja necessário, eles não serão usados para identificá-lo(a) sob nenhuma hipótese.

O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais poderá ser contatado em caso de dúvidas quanto à ética da pesquisa, assim como se for necessário obter informações adicionais. O contato poderá ser pelo telefone (31) [REDACTED], pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br, ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – *Campus* Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura da orientadora da pesquisa
 Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
 Telefone: [REDACTED]
 E-mail: monicarahme@hotmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

Assinatura da pesquisadora responsável
 Mestranda Nathália Lopes Machado
 Telefone: [REDACTED]
 E-mail: nathalialopes.psi@hotmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Carteira de Identidade número _____, Telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa, autorizando o uso das respostas para fins acadêmicos e científicos.

_____, _____ de _____ de 2021.
 (local) (dia) (mês)

Assinatura do(a) participante