

O MEDIADOR ESCOLAR NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERLOCUÇÕES ENTRE ESPAÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR

THE SCHOOL MEDIATOR IN THE ELEMENTARY SCHOOL: INTERLOCUTION AMONG PLACES, CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF THE SCHOOL INCLUSION

William Scheidegger MOREIRA¹
Mara Monteiro da CRUZ²

RESUMO: O presente artigo trata de um relato de experiência realizada em um Colégio de Aplicação Universitário, localizado na zona norte do Rio de Janeiro. O trabalho em questão direciona seus holofotes às questões de educação inclusiva, dinamizando e interseccionando discussões a respeito de currículo(s), mediação escolar e mediador no cotidiano da educação inclusiva. Busca-se aqui descrever estratégias e recursos utilizados com vistas a adequações curriculares, bem como ampliar a reflexão em torno de possíveis caminhos a serem trilhados para efetivação do saber por parte de um estudante com diferenças acentuadas em seus processos de aprendizagem e de todos os discentes presentes em turma, garantindo assim o viés democrático da Educação. Este relato de experiência teve origem em um projeto de pesquisa denominado “Alunos com necessidades educacionais especiais no 2º segmento do ensino fundamental: Estratégias para os processos de ensino e aprendizagem”, que teve como protagonista um aluno de 14 anos, com deficiência intelectual, matriculado no sexto ano do ensino fundamental. Com durabilidade de um ano, o projeto de pesquisa, qualitativa, aponta resultados positivos frente às demandas educacionais contemporâneas de nosso sistema de ensino, em educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação escolar. Inclusão. Adequação curricular.

ABSTRACT: This present article talks about a narration of experience placed in a application school of the University, in the North zone of Rio de Janeiro. This writing directs its spots to the in inclusive education topic, invigorating and intersecting discussion about the curriculum, the mediation and the mediator in the daily routine of the inclusive education. It is quested in this paper describe strategies and resources used aiming the curriculum adaptation. As well, amplify the reflexion around the possible ways to be follow in order to achieve the effectiveness of the knowledge of the student whit especial needs and all the student in the class, ensuring the democratic part of education. This narration started in a research project called “Students with especial educational needs in the second part of the elementary school: strategies to the process of teaching and learning”, which had as its protagonist a fourteen years old students, with mental disability, enrolled in the sixth year of the elementary school. During one year, the research project, a qualitative one, showed positive results compared to the contemporary educational demands of our educational system, in the inclusive education.

KEYWORDS: School mediation. Inclusion. Curriculum adaptation.

¹ Pedagogo formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Estudante de Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da rede municipal do Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: william-scheidegger@hotmail.com

² Professora Adjunta da UERJ, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas (GPFORMA-DI). Fonoaudióloga, Mestre e doutora em Educação Especial. Endereço eletrônico: mara.mcz@gmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 4º, “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Desta forma, a igualdade de oportunidades entre cidadãos brasileiros, dentre os quais se encontram os que têm algum tipo de deficiência, é um direito legítimo e adquirido, que deve estar presente em todos os espaços e instâncias sociais. O mesmo documento, em seu Art. 2º, define deficiência como questão(ões) que cause(m) “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Compreendendo a(s) Escola(s) como espaços promotores de participação social e estimulação do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, (psico)motor e relacional, repensar as atuais práticas educativas propostas em tais instituições pode ser de grande valia para a garantia da participação de todos os alunos presentes em sala de aula durante realizações de tarefas e atividades pedagógicas propostas.

Alunos com deficiência(s) são particularmente beneficiados do processo de escolarização. Vygotski (2012) ressalta a importância do grupo para que estas pessoas desenvolvam estratégias de compensação da deficiência, ou seja, de ampliação das possibilidades de participação social a partir da apropriação dos recursos da cultura. Neste sentido, ainda segundo o autor, uma educação incompleta, ou privação cultural, pode causar uma deficiência secundária (VYGOTSKI, 2012), caracterizada pelo desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores (pensamento verbal, memória, lógica, formação de conceitos, atenção voluntária, entre outras).

Com base nesta premissa, o presente artigo se propõe a fazer um relato de experiência sobre o trabalho de mediação escolar realizado ao longo de um ano letivo para que um aluno de quatorze anos, do sexto ano do ensino fundamental de um instituto de aplicação de uma universidade pública, pudesse participar mais efetivamente das atividades escolares.

O aluno, que aqui será chamado de M³, cursou o primeiro ano do ensino fundamental, inicialmente em uma escola particular, não obtendo aprovação. Foi, então, matriculado na instituição pública de ensino onde se realizou a experiência tema deste relato, tendo sido retido novamente. Novas reprovações ocorreram no segundo ano e no terceiro ano. Em síntese, M. cursou os três primeiros anos do ensino fundamental, nesta instituição, em seis anos. Após ser avaliado por vários especialistas, recebeu o

³ Por questões éticas o nome do aluno foi preservado.

diagnóstico de deficiência intelectual leve, caracterizado por atraso cognitivo e motor, com Transtorno de Ansiedade.

O trabalho de mediação escolar, no sexto ano, foi desenvolvido por um bolsista de iniciação a docência⁴ em um projeto denominado “Alunos com necessidades educacionais especiais no 2º segmento do ensino fundamental: Estratégias para os processos de ensino e aprendizagem”.

O objetivo do projeto foi desenvolver estratégias em conjunto com a equipe docente/pedagógica da instituição para atender às necessidades educacionais do estudante, tornando os conteúdos lecionados em sala de aula mais acessíveis a ele. Buscou-se, também, promover adequações curriculares a fim de tornar possível um aprendizado mais consistente e significativo para este aluno, ampliando suas possibilidades de participação e compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas. Acreditamos que

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégia de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação a construção de conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 36).

Sob essa óptica, pode-se afirmar que, ao longo do ano letivo, diversas estratégias de adaptações e/ou adequações curriculares foram realizadas para que o estudante obtivesse êxito em seu percurso educacional. No entanto, para que as suas dificuldades fossem identificadas e as estratégias desenvolvidas fossem postas em prática, o papel do mediador escolar, exercido pelo bolsista, fizera-se de grande ajuda.

Para que os objetivos das estratégias elaboradas fossem alcançados, foram indispensáveis as frequentes intervenções pedagógicas de forma direta e individualizada, realizadas pelo bolsista em apoio ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula – ao que denominamos mediação escolar.

Os profissionais de apoio educacional em sala de aula estão se tornando cada vez mais comuns nos espaços escolares. Tais profissionais são (re)conhecidos, por muitos, como mediadores escolares, ou professores mediadores. Entretanto, pouco se sabe a respeito de suas especificidades como profissional e de seu papel na participação de atividades pedagógicas, assim como a respeito de seus “limites” na participação do cotidiano escolar. De acordo com Mousinho *et al.* (2010, p. 93) :

Diante da filosofia de inclusão como um movimento mundial, impulsionada sobretudo pela Convenção de Salamanca, as escolas de todo o mundo tiveram que dar conta de incluir crianças que precisavam de ajuda em classes já existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores, cuja for-

⁴ Bolsa oferecida por uma Universidade, com a durabilidade de um ano.

mação não havia se preocupado com esses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado na sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe. Com o crescimento e propagação da ideia do mediador escolar, despontou a necessidade de se estudar mais a fundo o assunto, apesar do pouco material teórico disponível sobre o tema.

Considerando as dificuldades em definir um papel específico que caiba ao mediador escolar, questões são frequentemente levantadas a respeito de qual seria, de fato, a contribuição deste profissional nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem ou desenvolvimento. Afinal, quais instâncias educacionais devem ser participadas e movimentadas pelo mediador escolar? Para quem, e para quê, este profissional está inserido em sala de aula? Mediador e professor partilham das mesmas incumbências educacionais? Poderiam eles ocuparem-se das mesmas funções? Deveria haver participação ativa do profissional mediador nas elaborações e implementações de atividades que compõem o currículo da instituição escolar? Há especificidade no trabalho do mediador de estudantes que estejam cursando o segundo segmento do ensino fundamental?

A partir destes questionamentos, nos propomos a refletir sobre a definição e as funções do mediador escolar no processo de escolarização de estudantes com deficiências ou transtornos de aprendizagem ou desenvolvimento.

O MEDIADOR ESCOLAR NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu Art. 27, intitulado “Do direito a educação”,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Para pôr em prática o que a lei cita em seu escopo, o sistema educacional brasileiro adotou, como medida de apoio, a participação de professores mediadores nos processos educacionais cotidianos de ensino e aprendizagem. A ideia é buscar suporte pedagógico, dentro de sala de aula, em outro profissional que estaria responsável, juntamente com o professor e a comunidade escolar, pelas flexibilizações e/ou adequações curriculares que sejam demandadas pelo(s) estudante(s) com deficiência ou outras condições que impliquem em diferenças acentuadas de aprendizagem e/ou desenvolvimento.

A mesma Lei define, em seu Art. 3º, o profissional de apoio escolar como a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas [...]” (BRASIL, 2015).

Entendendo currículo como entidade e extensão complexa, envolta de políticas educacionais, legislativas ou não, que (re)definem vias de aprendizado através de concepções formuladas por docentes e discentes, que refletem na (re)construção de sujeitos e de suas práticas educacionais e de vida diária (LOPES; MACEDO, 2011), é possível interpretarmos a escola e o mediador, não como entidade e sujeito separados de maneira dicotômica, e sim como extensão curricular que partilham do mesmo propósito, como peças que se complementam e se (re)organizam para a formulação de um modelo educacional mais democrático. Um modelo contemporâneo que visa a participação de todos nos processos educacionais realizados pela Escola.

Seguindo tal perspectiva, é possível afirmarmos que o mediador pode ser entendido como parte constituinte do currículo escolar, uma vez que possui participação no movimento educacional cotidiano da instituição pedagógica a qual pertence. Ainda de acordo com as autoras,

Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto às experiências dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Propõe-se que a ideia de um documento pré-estabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida (LOPES; MACEDO, 2011, p.34).

Considerando tais reflexões, é possível reforçarmos a ideia de que o trabalho de mediação escolar é constituinte curricular das instituições, pois a mediação escolar busca o desenvolvimento integral do educando que dela desfruta, visando contribuir para seu desenvolvimento pedagógico, tanto quanto para seu desenvolvimento pessoal. Este trabalho visa proporcionar aos alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem ou desenvolvimento um currículo mais acolhedor e dialógico que se baseia, também, em observações enquanto práticas avaliativas que contribuem para a elaboração de novas composições curriculares institucionais.

Sob esta perspectiva, consideramos que “a observação é um instrumento que nos permite realizar uma análise do problema na situação em que ele se mostra de forma mais marcante” (BASSEDAS *et al.*, 1996, p. 59). Desta forma, podem-se desenhar novas trilhas compostas de aprendizados consistentes onde são oferecidos aos estudantes conteúdos envoltos de (re)significações e diálogos travados com suas realidades e com as questões sociais que os cercam, proporcionando-lhes sentido àquilo que aprendem.

Em outras palavras, a prática de mediação escolar pode ser compreendida, dentre múltiplas definições, como esfera e/ou ações promotoras de igualdade em oportunidades aos discentes. Prática esta que está para além de um sujeito inserido em sala de aula, responsável por adequações, específicas e individualizadas, direcionadas a determinado aluno, como ressalta Mousinho *et al.* (2010, p. 95) ao afirmar que

[...] o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno.

O ato de mediar pode ser compreendido, desta maneira, enquanto ação que se equipara a construção de pontes, interligando, legitimando e abrangendo espaços e saberes que antes dificilmente seriam possíveis de serem conquistados.

Para que as construções destas “pontes” se tornem práticas cotidianas, é necessário um movimento institucional, um trabalho em equipe que envolva funcionários do ambiente escolar, família e terapeutas, caso o aluno os possua. Nesta perspectiva, mediar seria, então, compor uma rede dialógica de apoio tecida por todos aqueles que estão em volta do estudante, trabalhando pela melhoria de suas relações e ampliando sua participação, seja na escola, seja na sociedade.

Se mediar é uma tarefa tão ampla, que compete a todos os envolvidos no desenvolvimento da criança em questão, qual seria então o papel do mediador?

O papel do mediador pode ser (re)definido como de segundo docente. O mediador é um dos profissionais responsáveis em, não apenas incluir o aluno no currículo escolar, mas também adequar o currículo ao aluno. O que isso significa? Em outras palavras, o mediador tem a incumbência de efetivar esse movimento curricular institucional, garantindo um currículo fluido o suficiente a ponto de contemplar todos os alunos presentes no ambiente escolar. É o mediador quem coordena e aplica com sensibilidade profissional, em constante diálogo com o(a) professor(a) regente, a oferta curricular que será proposta ao aluno com deficiência ou transtorno, que por vezes e com o consentimento do professor regente, pode ser estendido a toda a turma também. Sob esta perspectiva, é possível considerarmos que

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico. Também

pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95)

Seguindo tal pressuposto, é possível afirmarmos que o mediador escolar não deve ater-se apenas ao aluno que acompanha, exilando-se do resto da turma. Ele deveria interagir com toda a classe, envolvendo-se com os trabalhos propostos e com os demais alunos em turma, bem como estimulando a interação do estudante com deficiência com o professor regente e todo o grupo. Entretanto, é de crucial importância que, profissionalmente, reconheça seu lugar. O respeito e a parceria são fundamentais para um trabalho de sucesso. O ato de mediar pode definir-se também como prática dialógica. Dialogar com o professor, com o corpo pedagógico, com a família, com os terapeutas, com os discentes e, principalmente, com o estudante que este profissional acompanha. Através do diálogo, novos caminhos e possibilidades podem ser descobertos em direção ao sucesso escolar destes estudantes.

Apoiados na concepção de mediador/mediação descrita acima fundamentamos o presente trabalho descrito.

MEDIAÇÃO ESCOLAR EM PRÁTICA

No início do ano letivo, pouco antes da volta às aulas, o bolsista mediador de M. teve acesso ao histórico escolar do estudante, relatórios de professores que o acompanharam nos anos anteriores, diagnósticos dados por médicos e testes realizados por psicólogos e psicopedagogos. Os referidos diagnósticos e testes realizados com M. apontavam deficiência intelectual leve, disgrafia, disortografia, transtorno de ansiedade e tendência a raciocínio ilógico durante a resolução de questões matemáticas. Partimos do ponto de vista que

Alunos com deficiência intelectual apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; têm dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade, o que lhe fez peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo. (MAGALHÃES *apud* WEISS; CRUZ, 2009, p. 80-81)

Utilizando-nos de produções acadêmicas sobre deficiência intelectual e das dificuldades de aprendizagem que acompanhavam o aluno, aos poucos, fundamentamos e construímos alicerces de sustentação que garantissem a efetiva participação de M. em atividades pedagógicas realizadas pelos demais estudantes.

Ter acesso às fichas avaliativas e aos exames de outros profissionais nos trouxe esclarecimentos acerca das dificuldades específicas de M. e foi um bom apoio primário para a estruturação do trabalho no início do ano. Com acesso a essas informações, pudemos pesquisar sobre as *possíveis* dificuldades que seriam apresentadas na realização de tarefas escolares, considerando os conteúdos curriculares do 6º ano e, conseqüentemente, buscar as melhores formas de intervenções pedagógicas que pudessem minimizar as dificuldades apresentadas pelo aluno quando o ano se iniciasse.

Contudo, os exames e testes disponíveis, realizados com o aluno pela equipe multidisciplinar que o acompanhava, não foram por si só suficientes para a estruturação do trabalho ao longo do ano letivo. A avaliação constante, pautada em observações das dificuldades apresentadas em sala de aula, converteu-se em ferramenta indispensável para garantia da qualidade de ensino e aprendizagem de M. “A avaliação contínua permite conhecer o aluno, tornando o ensino adequado às suas reais necessidades” (WEISS; CRUZ, 2009, p. 73). Ainda de acordo com as autoras:

O diagnóstico deve apontar caminhos, ajudando a instituição escolar a compreender o que se passa com o aluno, ainda que cada um seja completamente diferente do outro, mesmo com diagnósticos semelhantes. Evitando rótulos e buscando atender às necessidades individuais do educando será possível prevenir ou minimizar dificuldades de aprendizagem (WEISS; CRUZ, 2009, p. 66).

Iniciado o ano letivo, o mediador foi apresentado à turma por uma pedagoga da escola como estagiário de apoio pedagógico. A equipe pedagógica da instituição preferiu não dar detalhes sobre o acompanhamento aos alunos da turma porque, segundo a própria equipe, desta forma poderíamos evitar possíveis estigmas. Assim foi feito. As duas primeiras semanas de trabalho foram destinadas apenas às observações dos movimentos de sala de aula. Foram avaliadas as práticas pedagógicas dos professores, as relações entre os alunos de turma e a participação de M. nas aulas expositivas e práticas, tal como as dificuldades apresentadas por ele na realização de algumas tarefas. Partilhamos do pressuposto de que “para poder oferecer orientações relativas a um aluno em particular, deve-se conhecer algo mais que o aluno, ou seja, é necessário captar profundamente o ambiente e a organização da aula na qual ele se situa” (BASSEDAS *et al*, 1996, p.63).

Com o passar do tempo, M. passou a apresentar sinais de autoestima baixa e frequentemente relatava que não conseguiria realizar as atividades pedagógicas por conta das dificuldades que sentia. Decidimos, então, realizar um trabalho que o ajudasse a se (re)organizar na rotina escolar e, conseqüentemente, fortalecer sua autoestima frente a um grande desafio que estava por vir: uma significativa quantidade de professores, cada um deles responsável por uma disciplina.

O considerável aumento do número de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, dezesseis ao todo, somado à maior quantidade de conteúdos ministrados no sexto ano, que frente aos conteúdos do ensino fundamental I eram mais complexos e mais abstratos, frequentemente deixavam M. muito ansioso, o que terminava por acarretar amplas dificuldades de concentração e organização lógica e discursiva durante as aulas.

No ano anterior, no quinto ano, M. lidava com um quadro bem menor de professores (duas professoras regentes, que se alternavam em sala de aula no turno de escolaridade, um professor de educação física, uma professora de artes e um de música, em atividades que ocorriam no contra-turno escolar) e uma mediadora. Provavelmente a possibilidade de ter um maior contato com esses docentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental, favorecia o estabelecimento de vínculos entre o aluno e os professores, o que não era facilmente garantido nesta nova etapa da educação básica.

Como havia muita informação e muitos conteúdos novos nesta nova etapa educacional da vida de M., decidimos adotar uma agenda para organizar as atividades e datas importantes que deveriam ser lembradas ao longo do ano letivo.

Na agenda, M. organizava toda sua vida escolar. Nela, encontravam-se datas para entrega de trabalho, provas, testes, aulas de revisão e outras atividades pedagógicas, como festas e eventos destinados aos estudantes. Com o uso da agenda, M. passou a apresentar menos ansiedade diante destas informações, pode se organizar com maior antecedência para provas e testes, tal como para realização de trabalhos, o que garantiu bom desempenho nas realizações dos mesmos.

Adaptações outras foram necessárias ao longo do ano letivo. A escola contava com aulas de ciências divididas em duas modalidades: prática e teórica. Nas aulas teóricas, M. apresentava muitas dúvidas e dificuldades de compreensão. Além da vasta quantidade de conteúdos apresentados nestas aulas, estes eram demasiadamente abstratos. Nas aulas práticas, os estudantes se dirigiam para o laboratório de ciências. Lá, aprendiam os conteúdos de maneira prática, manipulando substâncias e materiais diversos, realizando experiências e chegando a conclusões específicas partindo dos resultados obtidos. Observamos que M. apresentava menos dificuldades quando entrava em contato com aulas menos expositivas e mais dinâmicas. A partir de então, propusemos a outros professores, de disciplinas diversas, que também priorizassem atividades práticas que pudessem favorecer a compreensão dos conteúdos abordados. A proposta foi aceita por boa parte da equipe.

O objetivo do diálogo era propor interseccionalidades entre atividades práticas e teóricas em sala de aula. Acreditamos que desta forma, não apenas M. aprenderia de maneira mais consistente, mas todos os outros alunos da turma também. Boa parcela

dos professores concordou em fazer o possível para que as propostas fossem postas em prática. O uso de recursos multimídia, como *data show* e computadores, também se mostrou de suma importância para os processos educacionais de M. De acordo com Carraher (1989, p. 17),

Se não houve aprendizagem autêntica, o educador tem de mudar de estratégia. Sua responsabilidade não consiste em transmitir informações ou apresentar explicações do texto que são, para ele, claras. Sua responsabilidade principal consiste em ajudar o aluno a descobrir e aprender. [...] Se o aluno não está aprendendo, o educador tem que mudar o que está fazendo.

De acordo com esta perspectiva, nas aulas de geografia, também diversificamos as possibilidades de compreensão dos discentes. Além da ampliação da utilização de recursos multimídia em sala de aula, que garantiram maior suporte visual aos estudantes, a utilização de materiais como globo terrestre, mapas coloridos e celular com internet 3G (como suporte visual e instrumento de pesquisa virtual), passaram a ser utilizados nas aulas. Desde então, M. passou a apresentar bom desempenho na disciplina e, conseqüentemente, passou a demonstrar menor ansiedade em relação a ela. Para além disso, o aluno passou a demonstrar maior segurança e autonomia durante a realização das tarefas de geografia.

Os materiais utilizados como recurso variaram de acordo com as demandas de M. Certa vez, em uma aula de geografia sobre o centro da Terra, utilizamos como recurso didático uma tangerina. Após a explicação do professor para a turma, o mediador perguntou à M. se havia alguma dúvida em relação à matéria em questão. O aluno demonstrou dificuldades em compreender a explicação do professor, pois não havia recursos visuais, nesta aula, além da imagem apresentada no livro didático.

Na seguinte aula de geografia, o mediador levou para a escola uma tangerina e perguntou se a fruta não era redonda como a Terra. M. respondeu que sim. Então, ele propôs a M. que fizesse de conta que a tangerina era o planeta. Após descascá-la, puderam parti-la ao meio e ver seu centro. Em seguida, o mediador explicou para M. que o centro da Terra possuía uma temperatura elevadíssima e que era de lá que vinham as lavas dos vulcões, quando esses entravam em erupção. A partir disso, outras perguntas foram surgindo por parte do aluno. Perguntas sobre vulcões, sobre a superfície terrestre, placas tectônicas, entre outras. M. não só havia se engajado no assunto da aula, como entrelaçava outros conteúdos das aulas de geografia ao exemplo dado, buscando respostas mais completas e sanando suas dúvidas sobre diversas questões.

A ressignificação de objetos foi um bom apoio para muitos outros momentos em sala de aula. Nas aulas de matemática, o uso de materiais de apoio como tangram,

geoplano, experiências com sucatas sobre pesos e medidas, por exemplo, frequentemente se fizeram presentes em sala de aula. Esses recursos terminaram por promover uma experiência mais sensível ao aprendizado lógico de M. Interagir com os conteúdos através de formas concretas de expressão matemática foi de grande ajuda para formulação de concepções e conclusões a respeito de resultados obtidos durante a realização dos problemas propostos.

Caminhamos, ao longo dos dias letivos, por um percurso repleto de adequações curriculares que buscavam garantir a inclusão do educando nas atividades pedagógicas propostas pela escola. Durante este processo, os professores de M., em sua maioria, mostraram-se adeptos às adequações. Alguns deles, como no caso das aulas de matemática, por vezes, ampliavam as aulas com recursos concretos para toda a turma, garantindo assim, para todos, uma maneira mais dinâmica e lúdica de aprender e ensinar.

No entanto, com o encerramento do primeiro ciclo letivo, chegaram as primeiras avaliações formais da turma. Alguns professores, que concordavam com as adaptações realizadas em sala de aula, passaram a demonstrar dificuldades em compreender a necessidade de uma avaliação adaptada, que atendesse às demandas de M. Solicitamos aos professores adaptações simples, mas que poderiam fazer grande diferença para M. As adaptações solicitadas aos professores provinham de observações, realizadas pelo mediador, das demandas do próprio estudante. A redução de textos muito extensos, o uso de figuras coloridas, a simplificação de perguntas e enunciados, questões a serem resolvidas na mesma folha de ofício para facilitar a organização do aluno durante a realização das provas, realização de prova em um ambiente tranquilo e maior tempo para realizar as avaliações compunham o quadro de nossas solicitações.

A escola possuía ciclos letivos baseados em trimestres, onde a nota mínima para aprovação corresponde a sete. No primeiro trimestre, não houve adaptações nas avaliações ministradas pelos professores, tendo sido permitida apenas a aplicação de prova em lugar tranquilo e com maior tempo de realização. O mediador acompanhou M. durante a realização das provas e percebeu nitidamente o elevado grau de desconforto e ansiedade que o estudante apresentava frente aos exames avaliativos. Algumas vezes, o mediador leu questões da prova simplificando-as verbalmente, o que promoveu maiores possibilidades de compreensão do aluno a respeito do que estava sendo perguntado. No entanto, a experiência avaliativa do primeiro ciclo letivo não foi das melhores para M. Por não ter realizado as avaliações com as adaptações necessárias, M. passou a atribuir significados negativos às avaliações formais, além de elaborar com mais frequência discursos conotativos de baixa autoestima, atribuindo a si mesmo a culpa pelo mau desempenho.

Pensar num espaço de educação inclusivo significa pensar em um espaço de educação que caiba e envolva a todos e todas de forma, educacionalmente, proveitosa. Contudo, promover um ambiente que transcenda as questões da normatização, investindo em ensinamentos que se apoiem nas singularidades discentes, tem se mostrado um desafio na atual conjuntura educacional brasileira (MOREIRA, 2017, p. 6).

Alguns professores de M. justificavam a resistência em fazer as adaptações dizendo que estas não seriam justas com a turma, pois o aluno teve acesso aos conteúdos de maneira diferenciada devendo, no momento da avaliação, mostrar o que aprendeu em igual oportunidade em relação aos colegas. De acordo com uma das professoras de M., uma avaliação adaptada seria “tapar o sol com a peneira”, pois reforçaria estigmas frente a outros alunos ao verem que suas avaliações foram distintas das do estudante.

(Re)pensar a prática de avaliação escolar como instrumento e medida de ressignificação dos movimentos curriculares atualmente realizados pela escola, vem se tornando uma questão cada vez mais debatida em escolas e espaços acadêmicos por todo país, ganhando espaços cada vez mais amplos no âmbito escolar. Porém, no que tange ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, ainda vem caminhando a passos lentos a vertente avaliativa que justifica a observação diária como alicerce de sustentação para a construção de um currículo que atenda à demanda dos alunos e contribua com sua formação, partindo das realidades discentes e articuladas ao conteúdo escolar, buscando a redução de questões e dificuldades específicas.

De acordo com Luckesi (2005, p. 85):

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

A partir desta definição, é possível compreendermos que, ainda que a avaliação formal faça parte de maneira consistente do segundo ciclo do Ensino Fundamental, outras medidas avaliativas podem ser somadas às práticas pedagógicas. A esta maneira, é possível compreendermos que a ação de avaliar só preserva seu caráter e finalidade avaliativa quando se mostra articulada ao projeto político pedagógico escolar, ou seja, quando atende às demandas traçadas pela própria instituição de ensino (LUCKESI, 2005). Levando tais argumentos em consideração, questionamos: Se as demandas educacionais contemporâneas reivindicam e exigem um contexto educacional que articule as diferenças entre sujeitos distintos e estabeleça o respeito entre os mesmos, seria justa uma avaliação uniforme para sujeitos distintos e singulares?

Para um aluno, com ou sem deficiência ou transtornos, a entrada no segundo ciclo do Ensino Fundamental, no Brasil, traz consigo vasta gama de significações e

peculiaridades dificilmente vividas antes. Nesta etapa de ensino, como dito anteriormente, há considerável aumento do número de professores que lidam com os alunos. Por esse motivo, tais professores só têm contato com os discentes em tempos de aula fracionados ao longo da semana, o que pode provocar dificuldades em desenvolver uma avaliação pautada na observação diária dos alunos.

Por esse motivo, no que diz respeito à prática de educação inclusiva, o diálogo constante com outros professores e com o profissional mediador pode apresentar-se como instrumento de grande utilidade para (re)pensarmos nossas práticas frente aos desafios postos.

Com os resultados não muito satisfatórios das avaliações de M. no primeiro trimestre, as práticas avaliativas passaram a ser repensadas por boa parcela dos professores. Ao fim, muitos compreenderam que avaliações adaptadas não se tratavam de “facilitações”, e sim, de dar sequência de maneira singular a um processo que vinha sendo singular desde o princípio do trabalho.

Segundo as observações da equipe, a baixa autoestima de M. era uma grande barreira entre o aluno e o ensino a ele ofertado. Com as notas baixas obtidas em algumas avaliações, o aluno passou a apresentar um comportamento cada vez mais autodepreciativo. Compartilhamos da ideia de que

Uma situação de fracasso é capaz de gerar sentimentos que perduram por muitos anos, ou que podem ser desencadeadores de outras dificuldades, gerando um ciclo vicioso. Romper com a expectativa da família, do professor, sob pressão social, em relação aos bons resultados acadêmicos, é um sentimento experimentado por muitas crianças (MOUSINHO, 2010, p. 9).

Após o ocorrido, buscamos desenvolver atitudes positivas e que valorizassem M. diariamente. Elogiando seus esforços, buscando meios e adaptações que lhe favorecessem a compreensão dos conteúdos pedagógicos propostos em classe e, aos poucos fortalecendo sua segurança e autonomia frente às demandas de sala de aula.

Durante o segundo trimestre letivo, as solicitações de adaptações nas avaliações foram atendidas pela maioria dos professores. Textos resumidos, imagens coloridas, questões com perguntas diretas e menos estímulos visuais, além de questões que começavam e terminavam na mesma lauda de prova, compuseram o cenário do segundo bloco avaliativo de M. As respostas foram positivas. O aluno atingiu boas pontuações, o que, conseqüentemente, colaborou para que passasse a demonstrar mais autoconfiança nas atividades e em suas relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula.

As boas pontuações foram o reflexo de uma avaliação justa, condizente com o aprendizado do aluno, o que deu a ele a satisfação de ter certificado pela escola, sob

a forma de nota, o resultado de seus estudos e participações em aulas, como ocorreu com boa parte dos demais alunos. No primeiro trimestre, as avaliações não tinham sido coerentes com a metodologia de ensino aplicada, gerando no aluno a sensação de não ter alcançado os objetivos propostos pela escola. O que está em relevo, aqui, não é o aspecto quantitativo da avaliação, assim como o objetivo das adaptações não é facilitar a prova para que o aluno tenha boas notas, mas sim que possa ser avaliado com equidade.

No segundo segmento do Ensino Fundamental, em que professores atendem a várias turmas, permanecendo menos tempo em cada uma, se comparado com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, o mediador pode contribuir significativamente com suas observações para favorecer uma avaliação mais processual e qualitativa, conforme preconiza a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por este motivo, além das avaliações formais, o bolsista elaborou relatórios que foram levados aos conselhos de classe e passaram a compor o histórico de M. Os relatórios ajudaram os professores a compreenderem melhor as necessidades do aluno e assim redirecionarem as práticas pedagógicas para outras possibilidades de ensino, incluindo as formas de avaliação. Transcrevemos, a seguir, como exemplo, um trecho do relatório do primeiro trimestre:

Textos muito extensos também dificultam a compreensão do aluno que acaba se perdendo em meio às informações minuciosamente detalhadas ou densas. O mesmo ocorre com enunciados em provas e tarefas acadêmicas. M. entende enunciados mais objetivos com maior propriedade e, se estes estiverem reduzidos e objetivamente claros, o aluno realiza suas tarefas com maior autonomia. (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES DO BOLSISTA)

Ainda segundo a mesma Política, a escola deve considerar a necessidade de estratégias e recursos adicionais específicos para avaliar com equidade os estudantes público-alvo da Educação Inclusiva:

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p.13)

Braun e Vianna (2011), levando em consideração a ata da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2007), discutem o conceito de Tecnologia assistiva, considerando que estas englobam “produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 5). Neste sentido as autoras listaram, como recursos de “baixa tecnologia” (BRAUN; VIANNA, 2011)

para atender a alunos com deficiência intelectual, os elementos estruturados (como a calculadora), os não-estruturados (confeccionados com material variado para atender às necessidades do aluno), as estratégias de ensino como individualização, reforço no contraturno ou presença de ledores, e as práticas escolares que atendam demandas específicas, como: maior interação verbal e a diversificação no ensino. Tais recursos devem ser utilizados em função da necessidade de cada estudante, identificada a partir de avaliações processuais.

Por volta do meio do ano, M. passou a apresentar certo incômodo por precisar de apoio pedagógico individualizado na maioria das atividades realizadas em sala de aula. O mediador, após conversar com a equipe pedagógica escolar a respeito desta nova demanda, chegou à conclusão – junto com a equipe - de que tentaríamos, por vezes, fazer a mediação de M. também através de outros estudantes de sua classe. Alguns professores acharam a ideia interessante e passaram a promover mais trabalhos em duplas, trios e/ou grupos. Aos poucos, fomos ensinando aos alunos formas democráticas de (se) trabalhar em grupo: Não é importante apenas chegarmos a uma resposta. É importante também explicarmos aos outros integrantes de nosso grupo, da melhor forma possível, como se chegou àquele resultado. Tanto quanto é importante escutar todos os pontos de vista presentes em nossa equipe.

Com o passar do tempo, o mediador pôde ir se afastando, aos poucos, das equipes de trabalho de M. para dar suporte a outros grupos de alunos, deixando o estudante mais à vontade com seus amigos de classe. Com esta dinâmica estabelecida, M. poderia ver, na prática, que o mediador estava em sala de aula para sanar dificuldades de outros alunos também, e que ele não era o único a apresentar dificuldades diante de conteúdos pedagógicos. Ao mesmo tempo, ao interagir com outros alunos para sanar dúvidas, o mediador se aproximava da turma e estabelecia uma relação de parceria com o corpo discente. Os alunos mostravam-se sempre prontos para interagir com M. da melhor forma possível e M. mostrava-se cada vez mais seguro de si.

Incentivar a interação entre os estudantes evidencia que o trabalho de mediação em sala de aula é um processo desenvolvido cotidianamente em colaboração entre docentes e discentes (CRUZ; MACHADO; BAIÃO, 2016), a partir da orientação e avaliação processual dos professores. Desta forma,

[...] ao reforçar a necessidade de colaboração entre todos, ainda que considerando a maior necessidade de alguns, as diferenças foram vistas como características naturais e a cooperação como estratégia necessária para o melhor aproveitamento de todos.

Com os resultados obtidos ao longo do ano e as estratégias realizadas no decorrer deste período, M. chegou às avaliações do terceiro trimestre. Com as provas

adaptadas e maior tempo para realização das mesmas, o aluno obteve bons resultados e foi aprovado em todas as disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do ano letivo, foi possível perceber a importância das flexibilizações/adequações curriculares para a garantia do aprendizado do estudante, tal como a importância do diálogo entre a equipe pedagógica e o corpo docente institucional para favorecer o aprendizado de todos os alunos presentes em classe. Os trabalhos e as explicações realizadas a partir de materiais concretos ofereceram ao aluno caminhos mais consistentes de aprendizagem, (re)definindo novos horizontes e (re)descobrimo novas possibilidades de vitória e sucesso frente a demanda escolar.

As dificuldades apresentadas por alguns professores, em relação aos processos de inclusão escolar, e a resistência à mudança de outros, suscitam questionamentos às premissas de educação inclusiva. Enquanto boa parcela dos docentes que trabalharam com M. mostraram interesse em compreender os movimentos educacionais contemporâneos tecidos por novas demandas sociais que exigem respeito ao diferente e cooperação social, outros apresentavam significativas dificuldades de reconhecimento de tais movimentos, resistindo a algumas mudanças essenciais para a implementação de ações inclusivas, apoiando-se em concepções educacionais meritocráticas e já ultrapassadas. Partimos do pressuposto de que é preciso inverter a lógica de que são os alunos com deficiência que “precisam funcionar dentro das propostas feitas para um coletivo que teoricamente é igual” (KAUFMAN; TABAK, 2016, p. 30), tendo em vista que as propostas padronizadas têm se mostrado cada vez menos eficazes para todos. Sem o objetivo de transcender ao tema proposto, propomos a seguinte reflexão: Por que para alguns de nós, professores, por vezes, é tão difícil mudar?

Por outro lado, consideramos que o processo de inclusão educacional deve ser construído a cada dia, em cada instituição de ensino, buscando garantir a escolarização de alunos com deficiências e/ou transtornos que são, via de regra, diferentes entre si, o que justifica o diálogo constante na intenção de desenvolver as melhores e mais adequadas práticas de ensino.

A reorganização estrutural curricular e o trabalho em equipe realizado ao longo do ano deram ao aluno um atestado de sucesso escolar que, sem tais interlocuções e intervenções, seriam difíceis de ocorrer. Ao fim do ano letivo, os professores mais resistentes às mudanças tiveram a oportunidade de reavaliar suas concepções didáticas, avaliativas e estruturais no que diz respeito às novas demandas de sala de aula.

Com a realização do projeto de pesquisa foi possível avaliar, diagnosticar e remediar, junto à equipe docente e pedagógica, muitas tensões existentes em sala de aula. A

figura do mediador escolar definiu-se nesta perspectiva como importante instrumento de garantia de direitos e saberes diante de novos contextos e de grandes desafios, tanto quanto definiu-se como canal de diálogo entre corpo docente, equipe pedagógica, corpo discente e equipe multidisciplinar, buscando promover o entrelaçamento das várias ações advindas dos referidos grupos, materializando-as em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, E. *et al. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Seção I, 7 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP, Brasília, 2008.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. *Ata da VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT*. 2007. Disponível em: <http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf> Acesso em: 12 nov 2017.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M.. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In: NUNES, L. *et al.* (org.). *Comunicar é preciso*: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. São Paulo: ABPEE, 2011. p. 1-14.
- CARRAHER, D. W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, T. N. (org.). *Aprender pensando*: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 10-30.
- CRUZ, M. M. da.; MACHADO, A. C. de A. M.; BAIÃO, J. C. Laços de amizade: uma perspectiva do ensino colaborativo. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E 13ª JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2016. p. 1-6.
- KAUFMAN, N.; TABAK, S. Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. *Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 27-42, maio/ago. 2016.
- LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005
- MOREIRA, W. S. TEA, didática e inclusão: a construção de um currículo democrático na educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: REDES EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS, 9, 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 1-12.
- MOUSINHO, R. Lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento. *SINPRO-RIO: Desafio de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 9-17, maio. 2010.
- MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.
- OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminhos para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 36-52.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V*. Fundamentos de defectologia. Madri: Machado, 2012.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 65-78.⁵

Recebido em: 11/03/2017.

Aprovado em: 27/03/2018.