

**Inclusão e mediação escolar:
norteadores para uma prática ética**

**Inclusive education and school mediation:
guiding for an ethical practice**

Nira Kaufman

Coordenação do Projeto Encontro de Mediação e Inclusão, Rio de Janeiro - Brasil
Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro – Brasil

Sheina Tabak

Coordenação do Projeto Encontro de Mediação e Inclusão, Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a prática de mediação escolar e suas contribuições para a inclusão na escola. Essa discussão, em torno da prática de mediação escolar, comporta apontamentos sobre a inclusão escolar, bem como sobre a busca de autonomia para os alunos em situação de inclusão e os dispositivos facilitadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da escola. Este texto aponta algumas direções para a atuação da mediação escolar e para os processos de coletivização das estratégias de inclusão que estão sendo construídas pelos profissionais atuantes no campo da inclusão escolar.

Palavras-chaves: Mediação, Inclusão escolar, Educação, Autonomia, Aprendizagem

Abstract

This article introduces some thoughts on the practice of school mediation and their contributions for inclusion in school. This discussion holds notes about inclusive education, as well as about the searching for autonomy for students in inclusion situation and the facilitator devices of learning and development processes in the school routine. This text points out some directions for the school mediation performance and for the collectivization processes of inclusion strategies that are being developed by professionals working in the field of inclusive education.

Keywords: Mediation, School inclusion, Education, Autonomy, Learning

Este texto apresenta algumas reflexões sobre a prática de mediação escolar e suas contribuições para a inclusão na escola. Essa discussão foi produzida a partir da nossa experiência como mediadoras em diferentes escolas, bem como supervisoras de outros mediadores a partir do dispositivo de supervisão coletiva. Além desses dois lugares que ocupamos, as nossas reflexões ganharam consistência nos encontros com os alunos, em sua

maioria professores e mediadores, do curso (trecho retirado para manter sigilo) que temos ministrado nos últimos dois anos no campus da PUC-Rio.

O que nos faz caminhar

O professor David Rodrigues¹, em uma conferência no TED², relatou que, durante uma palestra, uma pessoa na plateia perguntou se inclusão é utopia ou realidade. Declarou que ficou desconcertado, pois como poderia defender, durante anos, algo que seria “apenas utópico”?

Nessa conferência, resolveu então falar sobre o que é, para ele, utopia em educação. Compartilhamos aqui o que o professor David considera utopia, pois nos parece importante sermos utópicos quando defendemos a inclusão. Em sua exposição, citou Eduardo Galeano³, escritor uruguaio:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1994 s/p)⁴

Rodrigues (2014) também declara que a educação é uma utopia. Afinal, a igualdade de oportunidades para todas as crianças e adolescentes em idade escolar foi prometida em inúmeros campos. Para o professor, essa perspectiva foi defendida desde que a ideia de escola foi criada:

(...) nós vamos dar a todos o mesmo, e a partir de darmos a todos o mesmo, nós criamos igualdade de oportunidades – e nós sabemos: isso não é verdade. A igualdade de oportunidades não se avalia por aquilo que se dá, mas por aquilo que se recebe. Isto é, não adianta dar a todas as pessoas o mesmo, se eu souber que as pessoas não têm capacidade para receber, para absorver, para usar, para utilizar, para integrar aquilo que lhes é dado. A igualdade de oportunidades não é do lado do que se dá, mas é do lado que se recebe. (RODRIGUES, 2014)⁵

¹ David Rodrigues é professor da Universidade de Lisboa e presidente da Pró-inclusão, Associação Nacional de Docentes da Educação Especial.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A>. Acesso em: 23/08/2015.

³ Eduardo Galeano faleceu em 2015 e é autor de muito livros. Entre eles, está o *Palavras Andantes*, no qual se encontra essa citação.

⁴ Trecho retirado da transcrição da conferência do autor no TED. Disponível em: <<http://www.vindas.pt/transcricaoatedxlisboa/>>. Acesso em: fevereiro de 2016.

⁵ Trecho retirado da transcrição da conferência do autor no TED. Disponível em: <<http://www.vindas.pt/transcricaoatedxlisboa/>>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Tomamos então as questões apontadas pelo professor, como ponto de partida para darmos início às reflexões sobre inclusão escolar: será que, ao planejarmos as nossas aulas, ao construirmos o currículo escolar, estamos pensando em dar as mesmas oportunidades para todos? Portanto, dessa forma, será que não estamos sendo injustos, uma vez que sabemos que os alunos não têm a capacidade de receber e utilizar essas oportunidades de forma semelhante?

Talvez a inclusão escolar seja também uma utopia. Uma utopia que nos coloca em movimento, que nos convoca a estar sempre refletindo sobre o funcionamento de nossas escolas, para que possamos sempre nos perguntar para onde queremos ir e por quais caminhos podemos chegar.

De que inclusão estamos falando?

Adriana Marcondes (2004) considera que “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p.2). Portanto, não se trata de colocar uma pessoa dentro de um coletivo que já está dado, ao qual ela precisa se adaptar, mas tornar o ambiente inclusivo com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que se investe no coletivo.

Para uma inclusão real, as escolas precisam modificar seu funcionamento para atender a cada um dos seus alunos - independentemente de suas deficiências, dificuldades, origem socioeconômica ou cultural. Quando os alunos começam a ocupar o espaço escolar sem que ele se transforme para recebê-los, estamos lidando com experiências de integração. Nesse modelo, a diferença é considerada anormalidade. No modelo inclusivo, a diferença é a normalidade. Ela é inerente à vida, e não nos cabe aceitar ou respeitar, ela está em nós e é prerrogativa da existência.

Partimos da premissa de que todas as pessoas têm capacidade de aprender e, portanto, é papel da escola buscar diversificar as suas formas de ensinar para garantir que todos os seus alunos possam aprender. Beyer (2009) destaca que

o desafio é construir e colocar em prática uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. (p.76)

Diante do panorama apresentado por vários autores, o que vamos percebendo é que precisamos inverter a lógica de que são os alunos com as necessidades educativas especiais que vão entrar nas salas de aula e precisam funcionar dentro das propostas feitas para um coletivo que teoricamente é igual. Esses alunos necessitam de estratégias diferenciadas, e cabe aos profissionais da escola encaminhar propostas de como essa dinâmica irá acontecer no coletivo. A realidade vem nos mostrando que a diversidade é característica central nas salas de aula e que uma única proposta para todos tem sido cada vez menos eficaz.

No momento atual, quando nossas escolas não são inclusivas, ainda se faz necessário distinguir quem é o aluno de inclusão e quem não é, buscando criar estratégias específicas para esses alunos. Vamos chamá-los de “alunos em situação de inclusão”.

(...) utilizamos o termo aluno em situação de inclusão, apontando para o trabalho que nos cabe (...): movimentar a situação dos alunos excluídos. Os alunos não são de inclusão indefinidamente, (...), mas estão em uma situação que demanda trabalho para se modificar, um lugar de passagem. (FRELLER, 2006, p. 329)

A utilização do termo “alunos em situação de inclusão” provoca discussão no campo da inclusão e retira um rótulo estanque “necessidades educativas especiais”, do qual o aluno não poderia jamais se afastar. Freller (2006) propõe que ser de inclusão seja apenas um dos lugares que o aluno possa ocupar na escola e que ele possa ir e vir de acordo com suas necessidades. Com esse termo, também queremos abrir espaço para que qualquer aluno possa estar em situação de inclusão.

Nem todo aluno que possui deficiência é um aluno em situação de inclusão, e nem todo aluno sem deficiência não é um aluno em situação de inclusão. Nossa proposta é, portanto, utilizar a ideia de Beyer (2006) de que os alunos em situação de inclusão são aqueles que, no encontro com os funcionamentos da escola, produzem uma relação com desafios, com dificuldades. Assim, o trabalho dos profissionais que atuam na inclusão, entre

eles o mediador escolar, irá incidir sobre as dificuldades oriundas desse encontro, das relações entre o aluno e a forma de ensinar e funcionar da escola.

Ao longo de nossa experiência como mediadores escolares e na coordenação dos grupos de estudos e supervisão em mediação escolar, fomos descobrindo que, por exemplo, dois alunos com o mesmo diagnóstico apresentavam dificuldades muito distintas, e, por isso, éramos convocadas a pensar em estratégias diferentes em cada situação. Por outro lado, percebemos que dois alunos com diagnósticos diferentes poderiam ter as mesmas dificuldades. E ainda, algumas crianças e adolescentes sem diagnóstico também tinham dificuldades na escola semelhantes a alunos com diagnósticos bem definidos. Dessa forma, optamos por focar nas dificuldades e não nos diagnósticos. Assim, acreditamos que estratégias, ferramentas, adaptações e materiais construídos para um aluno podem servir para outro com a mesma dificuldade. Cabe ressaltar que já tivemos experiência de alunos que não eram considerados em situação de inclusão, que, a princípio, não tinham dificuldades, mas foram beneficiados pelos materiais criados para os alunos em situação de inclusão.

Para romper a generalização presente em uma certa relação professor-aluno (...) precisamos buscar os funcionamentos singulares: O que ele sabe? O que faz? O que não faz? (...) O que já foi proposto como percurso pedagógico? (...) O que se aprendeu com essas tentativas? (...) Quais maneiras de afirmar as necessidades diferenciadas foram feitas? E os colegas, reagem como? (...) Pretender quebrar a produção de uma generalização para fazer advir um funcionamento singular não depende de boas perguntas, mas sim de uma atitude de criação de formas de fazer aparecer esses funcionamentos singulares. (MARCONDES, 2010, s/p)

Consideramos, portanto, que os profissionais que trabalham com inclusão precisam, em primeiro lugar, conhecer cada aluno com o qual esteja trabalhando e que se deixe conhecer por ele. Assim como o aluno, cada profissional tem suas singularidades, e é no encontro entre esses dois sujeitos que o trabalho se realiza.

Não se trata, entretanto, de descartar os diagnósticos como atravessamento do trabalho com o aluno, mas de afirmar uma prática que não tem no diagnóstico o seu caminho privilegiado, que não define suas

intervenções de acordo com a deficiência ou o transtorno atribuído ao aluno acompanhado, pois,

Introduzir uma criança nas instituições, na sociedade e na cultura como 'aquele Down', é priorizar o registro orgânico, em detrimento de sua expressão subjetiva, amputando sua singularidade. É promover sua alienação a uma concepção fixa, tomada como sua verdade, é torná-la débil. É debilitá-la das potencialidades de ruptura e expressão de sua diferença. Por tudo isso, insistimos na importância de não priorizarmos o diagnóstico médico para o planejamento de nossas práticas. (SENRA et al, 2008, p. 45)

Retomando algumas reflexões apresentadas, inclusão não é apenas colocar alunos em situação de inclusão em salas de aula regulares, assim como inclusão é fazer com que esses alunos aprendam o que teoricamente todos os outros alunos aprendem. Inclusão não é igual a ocupar o mesmo espaço. Inclusão prevê uma série de mudanças institucionais, no funcionamento e dinâmica de sala de aula, onde há valorização da diferença e atividades diversificadas. Para termos inclusão, é preciso:

- compreender que a diversidade é característica central em todos os espaços da escola;
- entender que existem diversas formas de aprender e, portanto, é preciso existir diversidade nas formas de ensinar;
- planejar;
- variar nas estratégias - diferentes formas de apresentar conteúdos, trabalhar o conteúdo e avaliar o conteúdo;
- mais profissionais em sala de aula;
- por fim, muito mais trabalho.

Novo desafio: coletivizar intervenções

Trabalhando com a temática da inclusão há alguns anos, podemos afirmar que a maior parte das iniciativas nas nossas salas de aula ocorrem em uma perspectiva individual. Ou seja, são intervenções planejadas para aquele aluno considerado em situação de inclusão, na qual seu cotidiano é alterado, sem necessariamente modificar o funcionamento escolar. Consideramos, portanto, que um dos maiores desafios é coletivizar as ações de inclusão, de maneira a modificar o funcionamento da sala de aula para

que todos possam ser incluídos. Não temos respostas para esse desafio, mas, ao longo desses anos em que temos trabalhado com a inclusão, esbarramos com algumas pistas de como mesclar aspectos individuais e coletivos na escola.

O casal Stainback, autores do livro *Inclusão: um guia para educadores*, apresenta dois exemplos interessantes de iniciativas inclusivas na sala de aula. O primeiro está descrito a seguir:

Embora o objetivo curricular básico da unidade de ciências 'entendendo o mundo físico que nos cerca - O que é temperatura? -, fosse considerado adequado a todos os alunos, cada um tinha habilidades e conhecimentos diferentes, de forma que cada aluno precisava concentrar suas energias em diferentes objetivos de aprendizagem específicos ao trabalhar para atingir o objetivo. A maioria estava aprendendo a usar escalas de temperatura Fahrenheit e Celsius, enquanto outros estavam trabalhando com movimento molecular em diferentes temperaturas. Um aluno estava aprendendo a reconhecer os termos quente e frio e a criar uma definição operacional do termo a partir da experiência com objetos diferentes. (...) Ou seja, embora todos os alunos estivessem buscando atingir o mesmo objetivo educacional básico (o que é o calor e como ele é medido) e aprendendo juntos nas atividades de aula, era necessário que se concentrassem em objetivos curriculares diferentes e fossem avaliados segundo estes objetivos. (STAINBACK, 1999, p. 241)

Nesse exemplo, percebemos uma aula com diferentes atividades, com graus de complexidade distintos, acontecendo simultaneamente. A diversidade de propostas de trabalho possibilitou que todos os alunos pudessem aprender aspectos diferenciados sobre a mesma temática, embora, em alguns momentos, estivessem focados em trabalhos individuais com objetivos específicos. O segundo exemplo apresentado pelos autores é:

Em uma unidade de história americana do colegial, os alunos tinham um objetivo curricular geral, "Entender a Guerra Civil". Um objetivo fundamental para os alunos era conhecer os personagens principais da guerra por meio de leituras, de pesquisas na biblioteca e de discussões em aula. Um aluno tinha muito talento artístico, mas não conseguia ler e nem escrever e tinha uma enorme dificuldade de se expressar verbalmente. Enquanto a maioria dos alunos recebeu a incumbência de realizar leituras como lição de casa, foi designada a esse aluno a tarefa de desenhar retratos dos personagens a partir das gravuras do livro. Posteriormente, seus desenhos foram usados como estímulo para a discussão sobre as pessoas que estavam sendo estudadas. (STAINBACK, 1999, p. 243)

Nesse segundo exemplo, o aluno com dificuldades também faz uma atividade diferente da dos demais colegas, e de forma individual. No entanto, a produção dele pode retornar para o coletivo, contribuindo para o

aprendizado dos demais alunos, bem como ele pode aprender a partir das falas dos colegas sobre o que tinham lido. Ou seja, nesse exemplo aparece um funcionamento efetivamente coletivo, no qual todos fazem parte de atividades em torno da mesma temática e todas as produções colaboram com o aprendizado do grupo.

Podemos nos perguntar: propostas de aula e atividades como essas acontecem nas escolas em que atuamos? De modo geral, é possível afirmar que não, mas, com certeza, também podemos citar algumas experiências positivas.

Então, o que podemos fazer?

Precisamos deixar registrado que as propostas colocadas em prática pelo projeto Encontros de Mediação e Inclusão⁶ também têm sido realizadas em uma perspectiva individual. Atuamos diretamente com as famílias e com os mediadores que acompanhamos, bem como com coordenadores e professores da escola com o olhar direcionado para o aluno que acompanhamos naquela instituição. Nosso trabalho se volta para instrumentalizar esses alunos em situação de inclusão, para serem sujeitos mais autônomos e se sentirem, de fato, estudantes reconhecidos na instituição escolar.

No desenvolvimento de nosso trabalho, dois conceitos se configuram como norteadores: a noção de **autonomia** e a ideia de **mediadores**.

A noção de autonomia mais comum é definida pela quantidade de coisas que conseguimos fazer sozinhos, sem ajuda, de forma independente. Propomos uma alteração nessa palavra, para entendermos autonomia pela quantidade de conexões que conseguimos estabelecer e que permitem que alcancemos nossos objetivos. Dessa forma, autonomia não é fazer sozinho, e sim fazer com muitos - somos autônomos, quando conseguimos nos agenciar a muitas coisas para operar aquilo que nos propomos.

⁶ O projeto Encontro de Mediação e Inclusão (EMI) foi criado em 2012 e tem como objetivo a formação de profissionais que atuam na área de inclusão, bem como presta apoio a escolas e famílias na construção de planejamentos e estratégias de inclusão de seus filhos/alunos. O projeto foi criado e é coordenado pelas autoras deste artigo, Nira Kaufman e Sheina Tabak. Mais informações em: <www.eminclusao.com.br>.

Portanto, na escola, nosso objetivo é construir autonomia como a capacidade de ampliar as relações no cotidiano da escola, na sala de aula: precisar do professor, do colega, do lápis, da cadeira, da coordenadora, do inspetor, da letra maior, do material concreto, das imagens etc.

A principal conexão que o aluno em situação de inclusão tem tido na escola é o mediador escolar. A maior parte das inclusões é feita utilizando essa ferramenta. Portanto, atuamos a partir dela e pensamos em como ir além dessa perspectiva. Ou seja, deslocar da figura do “mediador escolar” o papel central de mediar, permitindo que outras pessoas e objetos possam ocupar o lugar de mediadores.

Assim, o mediador passa a ter como principal norteador do seu trabalho ajudar o aluno a ampliar sua rede na escola; fortalecê-la a tal ponto que se prescindia da figura centralizadora do mediador escolar. Não significa ficar SEM mediador, mas, a partir do momento em que o aluno pode contar com uma série de mediadores na aprendizagem e nas relações, ele passa a não depender apenas da presença do mediador escolar, tornando-se assim mais autônomo.

A relação de mediação pressupõe uma relação de afeto, de transformação e não de função. Um mundo se constrói a partir desse encontro – as imagens podem ser mediadoras em algumas relações e em outras não. O mesmo vale para a cadeira de roda, o material concreto, o remédio, o lápis mais grosso, o mediador escolar. Então, mediador e aluno compartilham um mundo comum, que não significa projeção – sinto o que outro sente –, mas sim a criação de um espaço partilhado, onde eles possam fazer algo juntos.

Portanto, nem todo material que construímos para o aluno de fato o ajuda na realização de alguma atividade ou na vivência de sala de aula; e nem toda relação com o outro, seja um colega, um professor ou inspetor, é uma relação que amplia a capacidade do aluno em se movimentar na escola. Dessa forma, são sempre apostas pensadas a partir da relação que o mediador vai tecendo com o aluno, a partir de seus gostos, seus desenhos preferidos, as músicas, as brincadeiras, a matéria que mais gosta, a possibilidade de interpretação, leitura etc. Não podemos, enquanto profissionais, decidir o que será um mediador para o aluno em situação de

inclusão ou não, nosso trabalho é oferecer diferentes possibilidades, fazer apostas, correr riscos, acreditando que o aluno vai ser capaz de decidir o que, daquilo que lhe é ofertado, vem em seu auxílio e aquilo que cumpre apenas uma função burocrática, ou mesmo acaba por atrapalhar o seu desenvolvimento.

A construção de estratégias e planejamentos para inclusão dos alunos tem partido desses dois conceitos e utilizada como aposta principal nas adaptações curriculares. O currículo abarca tanto os conteúdos teóricos que serão ensinados para os alunos quanto o modo como serão transmitidos. Dessa forma, a adaptação curricular é um instrumento para auxiliar no trabalho com os alunos que apresentam dificuldades em aprender no formato em que o currículo comum (o currículo do ano) se apresenta. Não se trata de fazer um currículo novo, e sim um currículo flexível, passível de mudanças, ampliações, diminuições, ou seja, um currículo que se faz em movimento/ação. Nele, precisa constar: o que o aluno vai aprender, como e quando, quais formas de organizar esses conteúdos são mais acessíveis para esse aluno e como e quando avaliar o aluno.

Essa adaptação precisa acontecer em três níveis: em nível macro, ou seja, no currículo escolar que envolve os objetivos eleitos para o ano escolar e que é confeccionado por todo o corpo escolar; em nível micro, o currículo que se atualiza em sala de aula, ou seja, como o professor vai preparar a sua aula, levando em consideração as dificuldades do seu aluno. E, por fim, em nível individual, o que será modificado apenas para o aluno em questão.

As adaptações curriculares podem ser divididas em dois âmbitos: adaptação não significativa, que diz respeito às pequenas alterações no cotidiano da escola, no funcionamento da aula, no tempo dado a cada atividade, na priorização de certos conteúdos, mudança na ordem de apresentação, aulas mais práticas. Enfim, são mudanças a serem implementadas no decorrer dos dias de aula, que repercutam na turma, que podem ou não ser suficientes para as dificuldades do aluno em questão. Caso essas pequenas modificações não deem conta, precisam entrar em cena as adaptações significativas que, hoje, acabam por focar em um nível individual, incidindo diretamente no aluno que está com dificuldades. São alteração nos objetivos e conteúdos a serem trabalhados com o aluno -

alguns conteúdos podem ser eliminados, outros introduzidos e que serão distintos dos previstos para os demais alunos; introdução de metodologias diferentes para ensinar determinados conteúdos previstos; mudanças na avaliação tanto no como avaliar quanto no que avaliar, uma vez que podem ter sido retirados ou acrescentados outros conteúdos; e também no tempo em que se espera que o aluno atinja determinados objetivos.

No projeto Encontro de Mediação e Inclusão temos nos dedicado a estudar e construir adaptações curriculares, em uma perspectiva individual, para os alunos que acompanhamos e que demandam essa estratégia. Muitas vezes, para colocar em prática as alterações curriculares, precisamos criar também materiais adaptados e materiais de apoio. A adaptação de materiais se dá a partir de um material pronto, produzido pelo professor (provas, testes, fichas, apostilas, atividades e livros), e no qual fazemos alterações para torná-lo acessível ao aluno. Já os materiais de apoio são criações de novos materiais, sem utilizar, como base, nenhum material dado pela escola. Criamos novos materiais quando avaliamos que as atividades oferecidas pela escola não dão conta, naquele momento, do aprendizado do aluno. Elas servem de apoio ao material da escola, ou na realização de uma atividade - para auxiliar nosso trabalho com o aluno. Entendemos que esse material, uma vez estabelecida a conexão com o aluno, se torna um importante mediador.

Produzir material adaptado ou de apoio só faz sentido, se partirmos da premissa de que todas as pessoas são capazes de aprender. E entendermos que nem todas as pessoas aprendem da mesma forma, pelas mesmas vias. Algumas pessoas não conseguem aprender usando as ferramentas e as formas que já estão prontas, por isso, precisamos criar outras formas, outros materiais, outros *mediadores*.

Vygotsky (2011) já apontava esse caminho quando dizia que,

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VYGOTSKY, 2011, p. 868)

Apoiadas nessa afirmativa, seguimos a trilha sinalizada pelo autor: buscar criar outros caminhos de aprendizado. Novas questões se apresentam: Qual é o objetivo da adaptação que pretendemos fazer? O que queremos trabalhar ao produzir esse material? A adaptação é acessível ao aluno? Quais são as dúvidas em relação ao conteúdo que será apresentado? Nos debruçamos sobre os materiais e conteúdos e vamos buscando respostas para todas essas perguntas. Mexer na apresentação da atividade, simplificar a linguagem dos enunciados, colocar imagens de apoio ou textos de apoio, mudar a forma de resposta colocando opções, diminuir a quantidade de questões – são alguns caminhos possíveis.

Oferecer materiais para os alunos em situação de inclusão envolve ter acesso ao seu currículo específico (caso ele tenha) ou ao da turma, ao planejamento semanal e às atividades que serão feitas em sala com antecedência. Dessa forma, podemos nos antecipar e criar materiais de qualidade, bem elaborados. Material adaptado não é material improvisado, cheio de rasuras. Material adaptado é material preparado de forma singular, para que o aluno em situação de inclusão possa ter acesso às atividades e ao conteúdo com respeito.

Produzir esses materiais não é uma tarefa fácil. O principal objetivo da adaptação é permitir que o aluno se relacione com as atividades – provas, testes, apostilas, fichas, livro, exercícios, brincadeiras – sem precisar do mediador nesse “entre”, fazendo o meio do caminho. Queremos que o aluno em situação de inclusão possa estar, o máximo que puder, inserido nas atividades da turma e seja, de verdade, autor de suas atividades. Nessa perspectiva, a adaptação precisa estar em sintonia com o planejamento dos professores, mantendo, sempre que possível, o mesmo tema que está sendo discutido em sala.

E quais foram os parceiros que nos ajudaram a pensar essa construção de materiais?

Oscar Garcia Muñoz (2012), autor do livro *Leitura fácil: métodos de redação e avaliação*, na sua pesquisa de mestrado, percebeu que muito se falava sobre acessibilidade física, mas pouco se tinha falado, de forma sistematizada, sobre leitura fácil. Esse conceito apareceu primeiro na Suécia

e, lentamente, tem se difundido pelo mundo. A ideia é tornar a linguagem acessível, principalmente para pessoas com dificuldades em suas aprendizagens, novos imigrantes e analfabetos funcionais. Nessa obra, sistematizou diversas ideias de leitura fácil que estavam circulando e criou de forma competente as orientações para se escrever dentro dessa perspectiva. Dicas de diagramação, uso de imagens, formas de escrever. Lamentamos que esse conceito ainda seja pouco usado e conhecido. Certamente, o Brasil se beneficiaria muito de materiais em leitura fácil. Na verdade, nosso país tem algumas produções, e é possível citar dois exemplos produzidos pela ONG Movimento Down, em parceria com o governo federal: um feito junto com Ministério Público do Trabalho e outro com o Ministério da Saúde⁷.

Uma organização que tem movimentado as discussões sobre educação nos EUA também contribui para o nosso trabalho. A Cast⁸, fundada por David Rose e Anne Meyer, criou um conceito fundamental para quem estuda inclusão. Chama-se desenho universal na aprendizagem. Muito tem se falado sobre desenho universal, que nada mais é do que tornar ambientes acessíveis sem o uso necessário de tecnologias assistivas. Dessa forma, não construímos uma rampa para uso somente de uma pessoa cadeirante que necessita entrar em um edifício, mas construímos a rampa para que também uma pessoa que empurra um carrinho de bebê, ou que tenha quebrado a perna, ou mesmo esteja com sua bicicleta, possam acessar o edifício.

O desenho universal na aprendizagem possui o mesmo princípio: criar estratégias que possam funcionar com os diversos alunos que adentram as salas de aulas. Ao oferecer formas diferenciadas de representar o conteúdo, expressar e avaliar esse conteúdo, os professores conseguem variar nas complexidades e nas maneiras de lidar com as matérias e as atividades, sem ficar preso a uma só forma de trabalhar.

Tanto a leitura fácil quanto o desenho universal na aprendizagem tem contribuído na nossa forma de produzir materiais e pensar estratégias para os alunos que acompanhamos. Temos experienciado produzir adaptações de

⁷ Disponíveis em: <<http://www.pcdlegal.com.br>> e <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cuidados_saude_pessoas_sindrome_down.pdf>. Acesso em: 04/03/2016

⁸ <www.cast.org>

livros didáticos, isto é, recebemos o planejamento da escola, modificamos o currículo e construímos explicações e exercícios que sejam acessíveis ao aluno. O trabalho assume dimensões ainda maiores, pois não temos acesso ao livro digital, então, tudo é feito artesanalmente, e temos conhecimento restrito de computador e de *design*.

Por fim,

A inclusão produz efeitos no professor, nos outros alunos, nos funcionários em geral, na forma como pensamos a relação ensino-aprendizagem; ou seja, a educação inclusiva nos leva a refletir sobre o nosso modelo educacional e os seus limites. Em nossa experiência, temos concluído que, hoje, o aluno em situação de inclusão é tolerado. “Tenho vinte alunos e mais um!”, é uma fala comum nos corredores das escolas. Então, ainda precisamos nos perguntar: de quem é o aluno em situação de inclusão?

Enquanto a escola

(a) insistir em ter apenas um professor em sala e muitos alunos; (b) propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma; (c) ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série; (d) adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; (e) ter apenas uma atividade ou folha de exercícios igual para todos os alunos e esperar que eles respondam tudo igual e no mesmo tempo; (f) propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos; (g) não utilizar experiências e materiais concretos e práticos como apoio ao ensino; (h) organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina; (i) considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno; (MANTOAN, 2002)

E, podemos acrescentar aos apontamentos de Mantoan, (j) não promover espaços de formação e discussão entre seus profissionais, entendendo que a troca entre pares é fundamental para uma escola de qualidade; (k) ter apenas uma forma de ensinar cada um dos seus conteúdos esperando ter alunos também com apenas uma forma de aprender, acreditamos que não será possível termos uma escola para todos.

É fato que não teremos condições de ensinar a turma toda, reconhecendo e valorizando as diferenças na escola. E os alunos em situação de inclusão serão responsabilidade daqueles poucos profissionais

que se disponibilizam a compor com eles em um movimento ainda individualizado. Torcemos para que mais pessoas se juntem as nossas apostas e possam contribuir para uma mudança importante na escola. Sabemos que há obstáculos que dificultam enormemente esse caminho árduo pela inclusão, mas não podemos deixar de caminhar. Afinal, a inclusão é a nossa utopia.

A pessoa que se arrisca à experiência não é aquela que “tolera” o outro, que tem uma deficiência, como se fosse magnânima porque tolera, como se fosse uma enorme concessão que se expressa pela condescendência. Como acontece com tantos, ao considerar que já é uma grande coisa cumprimentar com um sorriso a pessoa com deficiência que trabalha na mesma sala por determinação legal. Ou quando reclamam que o “deficiente” não é simpático, já que deveria estar eternamente agradecido e subserviente, porque lhe concederam um lugar, ainda que num canto. Quem faz o mundo dar um passo à frente são aqueles que percebem que a experiência de viver se amplia ao conviver com as diferenças. Que veem diversidade e riqueza onde outros veem inferioridade e fracasso. (BRUM, 2015, s/p)

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Claudio Roberto et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000.

BRUM, E. Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/15/opinion/1455540965_851244.html>

Acesso em: 08/06/2016

CAST. Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. *Programa Currículo em Movimento da Educação Básica/Educação Especial*. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/8-educacao-especial.pdf>>. Acesso em: 08/06/2016.

FRELLER, C. É possível ensinar educadores a incluir? Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004>. Acesso em: 08/06/2016.

HARAWAY, D. J. When species meet. *Posthumanities*, v.3, p. 161-180, 2008.

HONORATO, C. Usos e sentidos e incidências da mediação/questões de vocabulário. In: OFICINA DE CURADORIA E MEDIAÇÃO CRÍTICA. Org. Fórum Permanente, 2012, São Paulo. Disponível em:

<http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/cayo_honorato.pdf>.
Acesso em: 25/02/2016.

MACHADO, A. M. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: SÃO PAULO. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010. Cadernos Temáticos v.8.

_____ *Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?* In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27, 2004, São Paulo. São Paulo: USP, 2004, s/p)

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Ensinando a turma toda – as diferenças na escola*. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.7.htm>>.
Acesso em: 08/06/2016

MUÑOZ, Óscar García. *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2012.

RODRIGUES, A. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. (Orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 45-62

RODRIGUES, David. *Pensar utopicamente a educação*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_> e
<<http://www.vindas.pt/transcritaotedxlisboa/>>. Acesso em: 08/06/2016.

SENRA, A.H et al. *Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular*. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

STANBACK, W. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 240-251.

VYGOTSKY, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez 2011.