

Universidade Federal Fluminense - UFF
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Nira Kaufman

Mediação Escolar: Tecendo Pistas Entre Muitos

Niterói

2016

Nira Kaufman

Mediação Escolar: Tecendo Pistas Entre Muitos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

Orientada pela Professora Dra. Márcia Moraes

Niterói

2016

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

K21 Kaufman, Nira.

Mediação escolar: tecendo pistas entre muitos / Nira Kaufman. – 2016.

97 f. ; il.

Orientadora: Márcia Moraes.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016.

Bibliografia: f. 93-97.

1. Escola. 2. Mediação. 3. Inclusão escolar. 4. Pessoa com deficiência. 5. Educação. I. Moraes, Márcia. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

a todos que encontrei nesse percurso,
e ao meu irmão, que de todos, foi o primeiro encontro.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Marcia Moraes pela mediação sempre delicada e certa com que me ajudou a escolher os fios e as palavras, e a costurar essa escrita. Obrigada por me receber e me fazer sentir em casa, a ponto de não querer ir embora. Marcia, muito obrigada pela confiança, parceria, disponibilidade e paciência que me ofereceu nesses dois anos. Por ter estado por perto me incentivando a todo momento. Obrigada pelas palavras gentis e atenciosas e pelos deslocamentos sutis e imprescindíveis.

Agradeço especialmente a Carlos e Antonio por tudo que me ensinaram nos anos que estivemos juntos na escola. Por tudo que aprendemos e criamos juntos, pelas risadas, e também pelos desafios que compartilhamos. Obrigada pelas histórias que vivemos juntos e que são a matéria-prima dessa dissertação. Agradeço também às famílias desses dois meninos, hoje grandes, por terem confiado em mim para cuidar de (com) seus filhos. Aprendi muito com vocês.

Agradeço a CAPES por me conceder uma bolsa que me permitiu desenvolver essa pesquisa em melhores condições.

Obrigada, professora Katia Aguiar, por aceitar compartilhar dessas reflexões e pelas indicações que me ajudaram a dar seguimento a essa escrita. As intercessões entre psicologia e educação sempre tiveram espaço em mim, mas foi no encontro com você que elas ganharam vida. Obrigada por ter aceito outro convite meu, quando lhe chamei para falar na aula de psicologia escolar na UFRJ. Aquele primeiro encontro abriu espaço para tantos outros que vieram depois.

Agradeço à professora Adriana Marcondes por ter aceito meu convite de partilha dessa escrita e pelas muitas palavras suas que li e ouvi, as quais transformam o meu fazer e a minha forma de mediar. Visito e revisito seus textos e os carrego debaixo do braço para todos os lugares que vou; os compartilho com todos os *mediadores* que encontro pelo caminho.

Agradeço aos meus queridos companheiros do Núcleo Rio do Fórum sobre Medicalização que me inspiram questionamentos e partilham experiências.

Agradeço às minhas colegas do grupo de orientação coletiva pelas leituras cuidadosas, as boas ideias que me ajudaram ao longo da escrita e, principalmente, nesse arremate final. Obrigada pelos títulos que me faltaram e juntas encontramos. À querida Luciana Franco, agradeço pela inspiradora dissertação; foi nos ares, em uma ponte aérea que normalmente me causa tremores, que me encontrei com seu texto. Tal encontro me proporcionou uma viagem tranquila e me fez ter vontade de escrever as minhas histórias.

A Alexandra Simbine, amiga moçambicana que atravessou o oceano para produzir em mim lindas marcas. Khanimambu por todas as conversas e risadas, todas as histórias de outras terras e pelos estranhamentos das nossas atitudes corriqueiras, os quais me colocaram a pensar e repensar tantas vezes.

A Josselem Conti pelas nossas idas e vindas entre Copacabana e Niterói, nas quais compartilhávamos experiências e pensávamos caminhos. Agradeço, acima de tudo, pela dica de corredor sobre a orientadora maravilhosa que você tinha na UFF, e que também pôde ser minha.

A Camila Alves, companheira de escrita, tema e indagações; amiga querida que essa jornada me trouxe, agradeço por partilhar e compartilhar, pelos deslocamentos cotidianos e pela amizade. Como diz Honorato, fomos divididas pela experiência da amizade, ação que nos faz outras.

A Sheina Tabak, amiga de uma vida inteira, parceira desse percurso, agradeço por nosso encontro que se faz e refaz todos os dias a cada nova experiência que vivemos juntas. São muitas. Essa dissertação foi escrita a quatro mãos. Com as minhas e as suas.

Obrigada a todos os mediadores que passaram pelo EMI, por suas histórias, experiências compartilhadas; pelos aprendizados e descobertas que fizemos juntos.

Agradeço a parceria e aprendizado que experimentei com todos os profissionais das escolas onde passei – professores, inspetores, porteiros, faxineiros, coordenadores.

Obrigada às queridas Marina Dantas e Mariana Matos, companheiras de campo, de ação e de invenção. Agradeço a vocês por todas as nossas conversas, tomando chá ou cerveja, que sempre me animam a continuar nesse caminho.

Meus agradecimentos também à Camila Andrade pela maravilhosa consultoria artística que deu cor a este trabalho.

Agradeço à minha mãe por ter sempre acreditado que eu era capaz, quando eu mesma não tinha tanta certeza. Por ter me ensinado a ouvir. Obrigada pelo carinho e pelo orgulho que estão sempre presentes nos seus olhos e nas suas palavras.

Ao meu pai, agradeço por ter me ensinado a felicidade de cuidar dos outros e a importância do afeto e das palavras delicadas.

Ao meu querido irmão, Nicola, obrigada. Essa dissertação e os caminhos que escolho seguir, a cada dia, são atravessados por você e por nossas partilhas ao longo desses vinte e cinco anos em que você existe.

Ao Leonardo, obrigada por ter estado ao meu lado quando precisei criar com você um outro mundo, mundo esse onde pudemos fazer juntos desde as primeiras linhas do projeto até a revisão destes agradecimentos. Obrigada pelas leituras dedicadas e cuidadosas, sempre me lembrando que escrevemos para que outros leiam, e por isso precisamos escrever de forma a nos comunicar. Obrigada por ter sido meu *mediador*.

Resumo

Essa dissertação se compõe de discussões acerca da prática de mediação escolar e suas ramificações que se situam dentro do campo da inclusão escolar. A partir da busca pelo entendimento do que é mediar na escola, propomos um percurso de articulações entre narrativas da mediação em ação e o pensamento de autores que discutem questões relacionadas à temática da inclusão escolar. As composições da escrita nos levam a propor pistas sobre como mediar, pistas essas que foram tecidas no encontro com muitos atores que ocupam o cenário atual da inclusão escolar no Rio de Janeiro. Tais pistas partilham um certo manejo do mediar na escola, uma forma de colocar os problemas e propor intervenções, as quais podem ser deslocadas para todos os profissionais que se proponham a mediar.

Abstract

This dissertation consists of discussions about school mediation and its ramifications that fall within the inclusive education field. From the search for understanding what school mediation is, we propose a route of articulations between narratives on mediation in practice and theory brought by authors that discuss questions related to the theme. The writing process lead us to propose clues about how to mediate, clues which were woven in the encounter with many actors who are in the current scenario of the inclusive education in Rio de Janeiro. Such clues share a certain management of how to mediate in school, besides a way of putting the questions and propose interventions that can be shared by all the professionals that intend to mediate.

Ao leitor,

A versão original dessa dissertação, entregue a banca e a minha orientadora, foi finalizada com uma capa em tecido e costurada com fios de algodão encerado.

Essa ideia de um acabamento artística apareceu em uma das inúmeras travessias Rio-Niterói que fiz com Camila Alves. Ela que me disse que eu precisava dar materialidade para essa história de fio, costura, tecido e malha que marca a estrutura dessa dissertação. Assim, a dissertação foi envolvida em uma capa de malha; malha pois é um tecido flexível e maleável; essa malha, por sua vez, composta de dois tecidos diferentes – um roxo com flores brancas e outro liso de cor laranja - assim como o texto. E cada parte do texto foi costurada com a quantidade de fios eleitos para compor cada costura. E foi ganhando vida as lindas capas que envolveram essa dissertação.



Sumário

Abrindo a Caixa de Costura	12
----- tecidos, costuras e fios	16
1º tecido	19
1ª costura: Percursos	20
----- 1º fio: do EMI	22
----- 2º fio: da entrada no mestrado	24
2ª costura: Pontuações	28
----- 1º fio: inclusão escolar	28
----- 2º fio: em situação de inclusão	30
----- 3º fio: um fazer não medicalizante	31
3ª costura: Metodologia e Política Narrativa	35
----- 1º fio: pesquisando pelas controvérsias	35
----- 2º fio: fabulações	39
----- 3º fio: pactuações	40
4ª costura: Impasses	42
----- fio: impasses e dissensos promissores	42
2º tecido	46
1ª costura: diferenças, deficiências e dificuldades	47
----- 1º fio: o diagnóstico como atravessamento	48
----- 2º fio: diagnósticos x dificuldades	50
----- 3º fio: somos todos diferentes	53
----- 4º fio: fazer igual e fazer diferente	57
2ª costura: Autonomia	61
----- 1º fio: independência ou (não) fazer sozinho	62
----- 2º fio: interdependência	65
----- 3º fio: heterogeneidade	69
3ª costura: Materiais	75
----- 1º fio: conteúdos flexibilizados	77
----- 2º fio: adaptação de material	80
----- 3º fio: nossos parceiros teóricos	84
Malha de dois tecidos: arremate	88
----- seis pistas para um trabalho de mediação escolar	89
	10

----- experimentar a disseminação	92
Referências	94

Abrindo a Caixa de Costura

Eu fico satisfeita que a escola só pediu mediador (para o meu filho) agora, porque a maioria das crianças com (...) já entram na escola com mediador. (P., mãe de aluno em situação inclusão)

Chegara o final do ano de 2010 e a mãe buscava um mediador escolar para acompanhar o seu filho no ano seguinte. A criança ingressaria no primeiro ano de uma escola (regular) particular do Rio de Janeiro, e a escola indicou que partir de então haveria a necessidade de um mediador. Na época, eu trabalhava como mediadora. De forma resumida, uma mediadora ou um mediador é uma pessoa que acompanha o aluno com necessidades educativas especiais no cotidiano da escola, buscando promover sua inclusão. Recebi a ligação da mãe e marcamos um encontro. Era a primeira vez que a família se deparava com a necessidade de encontrar alguém que acompanhasse o filho. No entanto, como a criança sempre fora considerada pela escola um “aluno em situação de inclusão”¹, havia na família a expectativa de que em algum momento seria necessária a presença de um mediador. O fato dessa presença só ser requisitada no 1º ano do fundamental, e não antes, era um motivo de felicidade para a mãe. Isso tornava diferente o caso do seu filho, dado que geralmente as crianças com a mesma deficiência que ele dão início à escola já acompanhadas de um mediador. (memórias, 2011)

No Rio de Janeiro, para os pais de alunos em situação de inclusão que estudam em escolas particulares, havia se tornado comum que ao final de cada ano precisassem buscar o mediador que acompanharia seus filhos na escola. Com sorte, esse mediador ficaria o ano inteiro e os pais não precisariam buscar outro tão cedo.

A cena narrada acima ilustra o cenário em que a mediação escolar esteve inserida, entre 2010 e 2015², no contexto das escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. A prática da mediação, apesar de recente, veio se consolidando, nas escolas, como a principal

¹ O termo “aluno em situação de inclusão” será utilizado no lugar de “aluno de inclusão” ou “aluno com necessidades educativas especiais”. Os motivos para essa escolha serão apresentados mais a frente.

² Esse texto percorre a prática de mediação escolar até o final do ano de 2015. A partir de 2016, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que modifica as relações de trabalho do mediador escolar devolvendo para escola a responsabilidade em oferecer todos os requisitos necessários para uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Ainda não está claro como serão configuradas as novas relação entre mediador, escola e família, e quais serão os desafios.

ferramenta de inclusão. É sobre a prática de mediação que fala esta escrita – O que é mediar? O que a prática de mediação escolar produz na escola? Qual é o trabalho do mediador escolar? Quais são os objetivos da mediação? E suas ferramentas? Essas são perguntas norteadores desta pesquisa e servirão como fios condutores da narrativa. Tais questões atravessam, e são atravessadas, por um contexto mais amplo na qual fazem pensar e são produtoras de reverberações – Como a proposta de educação inclusiva tem se atualizado nas escolas cariocas? Quais os norteadores que tem dado contorno a essa proposta? Que alunos têm sido produzidos nas escolas hoje? Qual educação, e qual escola, queremos construir? Essas questões, apesar de não serem os fios condutores da escrita, permeiam a pesquisa e se fazem presente enquanto questionamentos que são abertos quando acompanhamos o fazer da mediação na escola. São perguntas mais amplas, que abarcam um cenário que transcende à mediação propriamente dita, mas que podem ser tocadas nesse percurso.

“queremos falar sobre diferença, inclusão, aprendizagens, conteúdos curriculares e seus materiais didáticos. Temas que compõem o cenário da inclusão escolar, e atravessam a prática do mediador, assim como de todos os atores que participam dessa empreitada – coordenadores, pais, familiares, professores. Queremos construir com vocês algumas pistas que nos ajudem a pensar o trabalho do mediador, assim como os desafios da inclusão.” (Blog EMI, 2015)³

Cenas como a da mãe em busca de um mediador irão invadir o texto a todo momento, percorrendo conosco o caminho de pesquisa do início ao fim, como uma forma de marcar a multiplicidade de atravessamentos inerente ao trabalho do mediador.

Essa prática não acontece da mesma forma em todos os lugares do Brasil⁴. Assim, não é de conhecimento comum o que faz um mediador escolar e como ele passa a existir dentro da escola. No Rio de Janeiro, até o ano de 2015, na maioria das ocasiões, o mediador era contratado pelas famílias com crianças/adolescentes considerados alunos em situação de inclusão, para acompanhá-los no cotidiano escolar. Em sua maioria, essa contratação era feita

³ Texto escrito a muitas mãos; palavras compostas a partir de um movimento de partilha de ideias de um pequeno grupo responsável pelas escritas no blog do projeto EMI – Encontros de Mediação e Inclusão. Grupo esse formado por Julia Mafra, Beatriz Butter, Anna Carolina Brito, Sheina e eu. Texto completo disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/2015/06/15/experiencias-escritas-sobre-o-que-escrevemos>

⁴ Em São Paulo, por exemplo, a atuação de profissionais que acompanham alunos considerados em situação de inclusão tem sido chamada de Acompanhamento Terapêutico (AT) na escola; sendo realizado em grande parte por psicólogos e psicanalistas (ALBANO, 2015). Albano (2015) cita outras experiências próximas ao trabalho do mediador escolar, como em Fortaleza onde esse papel é exercido por um estagiário; e também em Porto Alegre, entre outros. Segundo a autora, em cada uma dessas experiências parece haver pontos de aproximação e de distanciamento entre as práticas no que se refere a demandas, expectativas, funcionamentos e atuações.

a partir de uma demanda da escola. O mediador pode atuar dentro da sala de aula, no recreio, no lanche e em outros espaços, dependendo da demanda que se faz com relação às dificuldades do aluno. Esse trabalho precisa ser construído em parceria com a escola, principalmente com os professores, de forma que se configure uma intervenção conjunta em prol de uma vivência escolar de qualidade para o aluno acompanhado. Não existe um único formato de mediação⁵ ou um manual que se possa seguir com todos os alunos. Cada mediação se organiza localmente, no encontro com a escola, com o aluno e sua família.

A mediação escolar é uma prática nova e, portanto, ainda não conta com bibliografia extensa que nos ajude a definir seus parâmetros⁶. Minha intenção é oferecer algumas pistas que nos ajudem a chegar ao final do texto entendendo melhor o que é a prática de mediação. A base inicial será o pensamento que construí sobre mediação a partir da minha experiência⁷ como mediadora e também por meio das discussões e reflexões com as quais me encontrei enquanto coordenadora do projeto Encontros de Mediação e Inclusão (EMI)⁸. Essa escrita busca colar tais experiências com os movimentos atuais em torno da atuação do mediador escolar na inclusão dos alunos nas escolas regulares. De que maneira meu percurso profissional nessa área, e os encontros que o definem, podem colaborar para refletirmos sobre os desafios, interrogações, apostas, conquistas que compõem o trabalho de qualquer pessoa que se propõe a *mediar* na escola? Como coloca Macerata (2010) “Aqui não se propõe uma análise impessoal, mas uma tentativa de contato com um impessoal em nós: o plano que está aquém e além do indivíduo, que, todavia, não é somente interno a ele, mas que passa por ele” (MACERATA, 2010, p. 20).

A escolha do nome mediador escolar acompanha a forma mais usual, nas escolas cariocas, de se referir a esse trabalho. Outros nomes, como “facilitador”, nos foram apresentados. Optamos por manter “mediador” como forma de dialogar mais diretamente com a maior parte do público com o qual trabalhamos, além de encararmos o desafio de (re)significar essa palavra. O dicionário Michaelis define o verbo mediar, entre outras

⁵ Não existe um formato único de mediação no que se refere aos arranjos burocráticos – em sua maioria eles são contratados pelas famílias, mas em algumas ocasiões podem ser contratados pela escola. E também não existe uma forma única de atuar como mediador; o fazer depende das demandas que lhe são feitas, dos encontros que se efetuam e das apostas que o próprio mediador tem com relação ao seu trabalho.

⁶ A falta de referências teóricas é pontuado também para se referir a essa atuação em São Paulo, pela psicóloga Paula Albano – “(...) são escassas as publicações que discutem as especificidades dessa modalidade de atendimento.” (ALBANO, 2015, p.11)

⁷ Fui mediadora escolar entre os anos de 2010 e 2013, nos quais acompanhei três alunos em duas escolas diferentes; ambas particulares e regulares na zona sul do Rio de Janeiro.

⁸ Encontros de Mediação e Inclusão (EMI) foi criado no início do ano de 2012 por mim e pela minha sócia Sheina Tabak - mais abaixo contarei mais sobre objetivos e funcionamentos do projeto.

possibilidades, como: “2. Ficar no meio de dois pontos, no espaço, ou de duas épocas, no tempo (...).”; Mediação como: “5. Contrato especial pelo qual uma pessoa, mediante remuneração, se incumba de empregar o seu trabalho ou diligência para obter que duas ou mais pessoas, interessadas num determinado negócio, se aproximem com o fim de o realizar.”; e Mediador como: “1. Que, ou o que intervém; mediano. 2. Árbitro.”

Podemos nos associar a alguns desses significados, enquanto outros nos incomodam. A ideia de ser um pessoa que fica no meio rendeu boas conversas no EMI. Ficaríamos no meio entre quem e quem? Ou o quê e quem? Pensamos em pares como escola e aluno, aluno e conteúdo e talvez também aluno e seus colegas. Depois nos veio a questão: ficar no meio era uma ação que podia definir nosso trabalho? Em algumas situações, talvez fiquemos no meio (entre) e nesse lugar buscamos aproximar as duas partes. Isso se conecta à definição de mediação como o ato de aproximar duas partes com interesses semelhantes. E nos aponta a necessidade de avaliarmos se os interesses das partes realmente convergem. Interessa à escola estar próxima do aluno acompanhado pelo mediador? É uma das questões. Por fim, a ideia do mediador ser um árbitro, ou seja, decidir o que vale e o que não vale, é algo extremamente delicado. Uma ideia de mediador com a qual é difícil se conectar.

No projeto EMI criamos outra imagem para a mediação. Associamos a prática da mediação a uma ponte: um instrumento de sustentação de encontros possíveis – aluno e escola; aluno e conhecimento; aluno e colega. Porém, um lugar de passagem, no qual bons encontros possam acontecer e a ponte possa ser atravessada⁹.

Temos carregado essa forma de significar a mediação debaixo do braço e levado para todos os lados. É a partir dessa noção de mediação que iniciei essa pesquisa. No entanto, quero aqui poder agregar outros significados e talvez abandonar alguns pelo caminho. Ao longo do texto, conseguir engordar esse sentido na medida em que as cenas forem ocupando o espaço, de forma que cheguemos ao final com um sentido de mediação diferente do que tínhamos no início.

Olhemos para o mediar como uma ação complexa e aproveitemos a caminhada ao lado dela, percorrendo suas diferentes direções, inspirados por Bruno Latour, que diz o seguinte: “um mediador, apesar de sua aparência simples, pode se revelar *complexo* e arrastar-

⁹ Essa definição de mediação orientou o trabalho do EMI ao longo desse tempo, mas estou ciente dos riscos de usar a metáfora da ponte para pensar a mediação. A possibilidade de marcar o mediador como apenas uma ligação entre dois pontos que não se comunicam. Opto por deixá-la aqui pela importância que teve no EMI ao longo dos anos, e explicá-la do nosso ponto de vista tentando contornar esse risco. Também estou ciente de que existem outras conceituações do termo como a de Miriam Celeste, Cayo Honorato e Bruno Latour que serão abordados mais a frente.

nos em muitas direções que modificarão os relatos contraditórios atribuídos a seu papel” (LATOUR, 2012, p. 65). Dessa forma, vamos acompanhar essa aposta junto com outra afirmativa do autor de que a pesquisa é um movimento de (re)agregar o social tornando, assim, mais densa a mediação que ocupa os corredores da maioria das escolas particulares do Rio de Janeiro.

A proposta que faço ao leitor é irmos juntos, a partir das cenas, acompanhando a mediação em ação, construindo e desconstruindo seus contornos, suas intervenções e questionamentos; e nos deixarmos surpreender com o que ela vai se tornando.

“Sem dúvida , uma das formas de desfazer e refazer as fronteiras está nas narrativas que fazemos do nosso trabalhos de campo. Ao narrarmos incluímos certas cenas, deixamos outras de fora. O que fica dentro de nossas narrativas ganha consistência, faz outros laços, se articula em outros domínios, outros textos. Narrar é, pois uma das formas de interferir (...)” (MORAES, 2014, p. 134)

----- tecidos, costuras e fios

Tomo emprestadas as palavras de Vilém Flusser sobre o significado do texto e nelas apoio a escolha de organizar esta escrita em tecidos feitos de costuras, que por sua vez se fazem por articulações de fios.

“Etimologicamente, a palavra ‘texto’ quer dizer tecido, (...). Textos são, contudo, tecidos inacabados (...). Quem escreve tece fios, que devem ser recolhidos pelo receptor para serem urdidos (a partir da costura COLOCAR NOTA). Só assim o texto ganha significado. O texto tem, pois, tantos significados quanto o número de leitores” (FLUSSER, 2010, p. 63 e 64).

Entendemos, como Flusser, que o texto se faz no emaranhado de questões, problemas, encontros que nessa dissertação ganham corpo em cada fio que utilizei para tecer o texto. Portanto, quando escrevo "teço fios" que costurados entre si produzem tecidos que sustentam direções sobre o trabalho da mediação escolar. Como coloca Celeste (2014), existe uma "potência em cada fio que pode gerar tecidos diversos” (CELESTE, 2014, p.255). Por isso, é importante lembrar que tanto a escolha dos fios como a forma de costurá-los foram decisões que tomei junto com os coletivos a que pertenço. Outra pessoa teria, sem dúvida, feito outras costuras e dado vida a outros tecidos.

A busca por embalar essa escrita em uma proposta de tecidos foi também com a

intenção de construir uma malha que possa, na partilha com os profissionais que atuam no campo da inclusão escolar, servir como mais uma ferramenta para a sustentação de suas intervenções e apostas.

O corpo do texto parte de seu elemento mais amplo, o tecido, que comporta diversos atravessamentos, passa pelo movimento que é feito para criá-lo que são as costuras e termina na ponta da agulha com os fios que são a matéria prima da constituição de todos os tecidos. Em seguida, termino na constituição de uma “malha de dois tecidos” na indicação da constituição desse emaranhado de fios que articulados possibilitam a formação de uma ferramenta flexível e maleável de sustentação de práticas.

Portanto, optamos por dividir essa dissertação em partes, assim nomeadas TECIDO, COSTURA E FIO, da seguinte maneira: primeiro tecido composto por quatro costuras - percurso, afirmações, metodologias e impasses - e seus fios; o segundo tecido composto por três costuras - dificuldades, autonomia e materiais - e seu emaranhado de fios; e, por fim, uma malha de dois tecidos como fechamento.

No primeiro tecido apresento alguns pontos do meu percurso, que situam de onde escrevo, e alguns encontros que compuseram meu corpo de mediadora, supervisora, pesquisadora e mestrand. Em seguida, partilho algumas afirmações importantes das quais parto para articular minha pesquisa. Pontos importantes que, apesar da dissertação não ser sobre eles, perpassam todas as questões destrinchadas aqui. É nesse tecido também que falo sobre as escolhas metodológicas e narrativas que fiz junto com minha orientadora Marcia Moraes e o nosso grupo de orientação coletiva¹⁰. E termino de costurar esse tecido falando da importância dos impasses no trabalho da mediação, indicando o que será trabalhado no segundo tecido.

Ao longo de todo o segundo tecido, os autores que escolhemos se articulam com as cenas e seus desdobramentos, nos auxiliando a comunicar nossas ideias. A tentativa de responder à pergunta “o que é a mediar?” nos levará a fazer costuras que nos dão pistas sobre a prática da mediação, e com as quais buscaremos construir um tecido que dê mais sustentação à atuação do mediador escolar e dos outros tantos profissionais que atuam no campo da inclusão.

A minha experiência no campo da inclusão colocada em análise no encontro com o mestrado, me abriu muitos questionamentos que poderiam se desdobrar em diversos fios.

¹⁰ O grupo de orientação coletiva é composto por todos os orientandos, de mestrado e doutorado, da professora Márcia Moraes. E acontece semanalmente na UFF.

Porém, na pesquisa precisamos fazer escolhas; escolher alguns fios do novelo para tecer a narrativa. Um pesquisador faz um manejo, uma escolha ético política, posicionando-se como pesquisador não neutro e que escolhe quais pistas vai seguir (VENTURINI, 2010). Esse posicionamento leva a algumas perguntas – Quais fios? Quantos fios? Quais critérios? Foi preciso elencar alguns critérios para realizar essa escolha, e assim nos concentrar em alguns pontos e deixar outros de fora¹¹. Esse corte é importante para que possamos gastar tempo com cada um desses fios, costurá-los, fazendo com que ganhem densidade. Para terminar deixamos uma malha com algumas pistas sobre a ação de mediar na escola e abrimos novas questões; fechamos essa escrita abrindo outros fios possíveis para dar continuidade à discussão.

Assim, essa dissertação é um movimento de costurar fios, guiados por cenas da mediação em ação. Caminharemos de mãos dadas com a mediação, percorrendo seus caminhos enquanto ela se faz.

Boa leitura.

¹¹ Esses critérios ficam claros na 4ª costura do primeiro tecido, quando falamos sobre os impasses.

1º tecido

Essa pesquisa se atualiza em uma escrita sempre local e situada. Assim, é preciso dividir com você, leitor, os encontros e as relações cotidianas que fizeram emergir os questionamentos que sustentam o que você agora lê – “Ao falarmos de relação, estamos falando de um plano dos afetos. (...) de uma dimensão produtiva da realidade, construtora do mundo e de novos mundos. (...) uma estratégia para entender a realidade e a sua produção.” (MACERATA, 2010, p.18) Portanto, esse percurso fala do mundo que se constrói nesse fazer. O construir em sua dimensão afetiva de construir com o outro e de uma realidade que se presentifica no momento mesmo em que os encontros acontecem, articulada com suas reverberações.

Como nos lembra Conti (2015), “os encontros cotidianos são solos férteis para fazer proliferar outras versões de realidade e outros, novos, arranjos de produção de conhecimento” (CONTI, 2015, p.16). Para escapar do risco de tornar únicas as palavras que escrevo, é preciso contar de onde estou falando e a partir de quais atravessamentos. Início com as afirmações e os entendimentos de pesquisa que carrego em minha caixa de costura.

(..) este trabalho será feito sempre de um modo local e situado. Dito de outra maneira, neste texto sempre marcaremos onde as questões foram feitas, com que elementos foram tecidas, pois conhecemos sempre a partir de algum lugar, com alguém, num certo tempo e espaço, com certas mediações e não outras. Esta dimensão marcada nos permitirá equivocar as histórias únicas que são descorporificadas, que são de lugar nenhum. (CONTI, 2015, p.17)

1ª costura: Percursos

Quando escolhi a psicologia ela já disputava espaço como campo da educação. Queria trabalhar dentro da escola.

Em janeiro de 2010, uma amiga, então coordenadora de uma escola particular na zona sul carioca, me ligou me convidando para trabalhar como facilitadora¹² na escola onde ela trabalhava. Eu ainda não sabia nada sobre esse trabalho. Tive a informação de que trabalharia com um menino que tinha dificuldades de aprender e de estar na escola sem um acompanhamento. Ele já tinha mediador fazia algum tempo, mas esse mediador não poderia mais acompanhá-lo. Era uma oportunidade de estar dentro da escola. Não hesitei e aceitei a proposta. Foi assim que entrei no campo da mediação e da inclusão escolar.

Antônio já vinha de uma vida escolar com mediadores, dessa forma minha presença não era estranha. Ao contrário da situação dele, tudo ali era novo para mim. Eu me questionava o tempo todo, todos os dias. Um dia a orientadora me sugeriu que fosse assistir ao trabalho de outra mediadora, em outra sala. Fui. No meio da aula a mediadora saiu, foi beber água ou algo assim. Fiquei surpresa, e muito feliz: eu podia também sair de sala! Ufa! Me senti livre, e percebi como estava acuada e incomodada naquela posição. Não estava dando ouvidos à inquietação do meu corpo. Precisava também dar ouvidos às inquietações de Antônio na sala, ele estava sempre inquieto e eu não aguentava mais mandar ele ficar quieto. Eu também não queria ficar quieta. Ambos precisávamos respirar. Levei essas questões à coordenação da escola e obtive uma resposta surpreendente: “deixa ele batucar, fazer barulho, deixa incomodar o professor e que ele faça algo. Esse não é o seu papel”. Pronto, eu estava autorizada a ser outra coisa que não uma chata! E agora? Não sabia o que seria, ou o que faria, mais havia de ser melhor. (caderno de campo, 2010)

Quando encontrei Antonio pela primeira vez tínhamos experiências distintas com relação à mediação. Há muitos anos que ele era mediado na escola e eu estava mediando pela primeira vez. A mediação dele foi meu primeiro contato, enquanto profissional, com o campo da inclusão escolar e seus desafios. Os primeiros momentos na escola foram acompanhados

¹² Naquela escola, nessa época, o termo usado para se referir ao trabalho de acompanhamento de alunos em situação de inclusão era facilitador ao invés de mediador.

de um estranhamento, um não-saber que me trouxe certa imobilização. Eu sabia apenas que deveria estar ao lado de Antonio em todas as aulas, mas não sabia qual era meu papel, o que podia ou não fazer, o que queria ou não fazer. As inquietações dele em sala, os batiques, os barulhos foram as primeiras ações que experimentamos. E logo me agarrei a elas como parte do meu fazer. Diante da dificuldade de sustentar um não-saber, um certo estado de suspensão, acabamos por nos enlaçar no que parece familiar – um aluno não pode atrapalhar a aula com barulhos e implicâncias, logo meu trabalho passa a ser impedir esses movimentos. Foi preciso uma inquietude em mim, e a autorização dada por outra mediadora e pela coordenadora, para que a mediação pudesse respirar outros ares, ampliar seus movimentos junto com o aluno.

O início deste trabalho me trouxe muitas perguntas – Qual era o objetivo da mediação? Ela trabalhava para quem? O que produzia na escola a entrada do mediador? Eram uma ferramenta de inclusão ou de exclusão? Como atuar nesta posição entre o aluno, a escola e a família? Havia uma tensão em ser uma profissional contratada pelos pais, porém trabalhando dentro do espaço escolar. A quem eu precisava responder? O que fazer quando escola e família discordavam? Logo que entrei me chamou atenção que o aluno passou a ser meu aluno, aluno “do mediador”. Na sala, conviviam com todos os alunos, alguns estranhavam a minha presença, outros queriam a minha ajuda ou apenas bater papo. Costumava me perguntar por que este aluno que eu acompanhava precisava de mediação e não outro? A partir de quais critérios a escola decidiu que esse aluno não podia frequentar a escola sem um mediador? Eu me via tentando conjugar os interesses da família, do aluno e da escola, e a verdade é que todos os dias me perguntava: O que estou fazendo aqui?

Em 2011, num curso sobre inclusão, vivi um daqueles bons encontros que mudam a vida. Conheci minha atual parceira nessa empreitada de pensar a mediação escolar – Sheina Tabak¹³. Ela também trabalhava como mediadora e compartilhávamos dos mesmos desconfortos, das mesmas inquietações e da solidão desse trabalho. Nos preocupava o que vinha sendo produzido nesse campo de atuação. Essas inquietações compartilhadas nos levaram a criar no ano de 2012 o projeto Encontros de Mediação e Inclusão (EMI)¹⁴.

¹³ Sheina Tabak é Pedagoga (PUC - Rio) e Psicopedagoga (CEPERJ), atua como psicopedagoga clínica, além de coordenar o EMI junto comigo. Sheina percorreu comigo todos os caminhos que agora aparecem nessa escrita; escrevemos juntas, damos aulas e palestras juntas, supervisionamos juntas; assim, ela é co-autora desse percurso no campo da inclusão e da mediação escolar. Deixo aparecer aqui seu nome verdadeiro, pois sua entrada aqui não está associada a nenhuma aluno específico, portanto, não coloca em risco a privacidade de ninguém. Ao longo do texto subtraio da escrita seu sobrenome, apostando que ela se torna uma figura íntima do texto, marcando esse lugar próximo que ela ocupa.

¹⁴ Para saber mais sobre o EMI entre em www.eminclusao.com.br.

----- 1º fio: do EMI

O EMI surgiu despretensiosamente, a partir do nosso desejo de não estar sozinhas, e como uma forma de desenrolar esses questionamentos de forma coletiva. Nos interessava juntar diferentes profissionais que tivessem desejo de atuar como mediadores, e discutir a temática da inclusão. Além desse ponto, como já estávamos trabalhando com mediação há um tempo, algumas escolas e famílias nos procuravam em busca de indicação de pessoas para mediar seus filhos ou alunos. Não tínhamos como atender a essa demanda, uma vez que já acompanhávamos outros alunos. Assim esse agrupamento de pessoas interessadas no campo da inclusão também poderia dar conta dessa demanda de acompanhamentos nas escolas. Passamos a indicar esses profissionais para as famílias e escolas que nos contatavam; e iniciamos nossos encontros semanais.

Começamos o ano de 2012 com um grupo de oito mediadores, e logo em seguida abrimos mais um com a mesma quantidade. Eram profissionais de diferentes áreas, principalmente psicologia e pedagogia, que se juntavam a nós uma vez por semana para estudar e discutir as mediações que estavam fazendo. Sheina e eu coordenávamos esses grupos propondo textos, atividades e compartilhando nossa experiência como mediadoras para ajudá-los a compor suas próprias práticas. A parceria com esses profissionais era informal. Fazíamos uma primeira conversa, indicávamos para fazer a mediação, e eles se comprometiam a frequentar o grupo de estudos/supervisão semanalmente e arcar com um custo mensal pago ao projeto EMI por esse apoio. Após indicarmos o mediador para a família eles seguiam por conta própria nessa relação e acompanhávamos nos bastidores. Ou seja, atuávamos auxiliando cada mediador em sua prática individual.

Em um segundo momento, já mais fortalecidos os laços com esses profissionais e ocupando um espaço mais significativo no campo da inclusão escolar, decidimos – Sheina e eu – que era preciso formalizar os vínculos e fortalecer o sentimento de equipe dentro do EMI. Assim, em 2013, criamos um contrato¹⁵ que continha os valores éticos do projeto, os norteadores de trabalho, as responsabilidades nossas com cada mediador e deles para com o projeto. Passamos a entendê-los como associados que pagavam uma mensalidade, assumiam

¹⁵ O contrato do EMI não é jurídico, não tem valor legal, e sim ético; explicita as pactuações com relação às práticas de trabalho de cada associado ao projeto.

compromissos com o EMI, e nós com eles, como descrito no texto abaixo retirado desse contrato¹⁶:

“DO PROJETO EMI

O profissional do EMI recebe todo o **suporte institucional e teórico do projeto**. Esse suporte consiste em acompanhamentos semanais em pequenos grupos; todo material de organização construído pelo projeto e suporte no uso dos mesmos; acesso aos textos que são a base teórica do projeto; um acompanhamento individual mensal com uma das coordenadoras; acompanhamento da coordenação às reuniões com famílias, escolas e/ou terapeutas, quando necessário, (...) acolhimento e ajuda diante de qualquer desafio e dificuldade que surgir no cotidiano de trabalho. O EMI garante a seus profissionais prioridade nas indicações para as demandas de mediação escolar que chegam ao projeto. (...)

DO PROFISSIONAL ASSOCIADO

Todo profissional associado ao EMI tem o dever de **seguir os valores éticos e norteadores**¹⁷ estabelecidos pelo projeto, atentando a eles em todos os espaços que estiver atuando como mediador escolar ou falando/produzindo sobre inclusão escolar. O **profissional associado é representante do EMI** em todos os momentos em que estiver lidando com o campo da inclusão escolar, e por isso precisa ter muito cuidado com suas falas e práticas, sempre preservando os valores do projeto e seus integrantes. (...) Todas as decisões em relação ao andamento dos casos acompanhados devem ser discutidas e decididas em conjunto. (...)” (Contrato EMI, 2014)¹⁸

Com os parceiros que passaram a compor o EMI, criamos instrumentos de escrita, avaliação, materiais adaptados, dinâmicas. A empreitada foi crescendo, ganhando espaço e visibilidade. Articulamos objetivos mais claros:

“O EMI é um projeto que discute **a inclusão** de alunos com condições de aprendizagem diversas nas escolas particulares cariocas; e tem como objetivo construir ferramentas e estratégias teóricas e práticas que contribuam para uma inclusão efetiva. Buscamos aprofundar, de forma

¹⁶ Esse contrato foi escrito após dois anos de funcionamento. Nele pontuamos os nossos objetivos enquanto mediadores, os procedimentos operacionais do projeto, os compromissos dos profissionais associados a ele, bem como o do projeto com eles. Também consta nossos valores norteadores da prática e procedimentos burocráticos com a contratação da mediação. Entregamos esse documento a todas as pessoas que selecionamos para participar do EMI, e elas precisam dizer se concordam ou não com o que está escrito. Uma vez concordando ela passava a ser associada do EMI. Não existe assinatura formal, apenas um concordar simbólico e verbal sobre apostas comuns.

¹⁷ De forma resumida, os valores norteadores do EMI são: autonomia; igualdade pela diferença – todos os sujeitos têm suas singularidades; o vínculo afetivo como via privilegiada de atuação; o trabalho precisa acontecer em parceria; e o mediador não pode fazer vista grossa para violações dos direitos essenciais das crianças que atendemos.

¹⁸ A proposta de relação entre o EMI e os mediadores associados se inaugurou em 2013 e perdurou até o final do ano de 2015; a partir de 2016 as relações foram repensadas frente às mudanças no campo da inclusão escolar com as novas leis e os novos rumos que o projeto seguiu.

coletiva, as discussões sobre o papel do mediador escolar na empreitada da inclusão a fim de construir uma prática de mediação de qualidade. (...) O EMI é ao mesmo tempo um **grupo de estudos** onde discutimos textos, produzimos escritos e trocamos nossas experiências; uma **supervisão coletiva** na qual cada integrante tem a oportunidade de compartilhar suas experiências, suas angústias e suas conquistas; e um **espaço de mapeamento de uma nova prática.**” (Contrato EMI, 2014)

Com o tempo, veio uma maior segurança com relação ao que estávamos produzindo enquanto mediadores, e também como profissionais envolvidos com os desafios da inclusão de forma mais ampla. Estendemos nossas atuações para as famílias, com grupos de discussão; diálogos com os professores através de um curso de extensão; e passamos a escrever com certa constância sobre o tema, compartilhando nossas reflexões com um grupo maior de pessoas através do blog. O que fomos percebendo, no encontro com esses outros atores, foi a possibilidade de ampliar o escopo da discussão para além do mediador em si, como função na escola, e pensar como as estratégias de mediação que vínhamos articulando até aquele momento poderiam auxiliar na atuação de outros profissionais como professores e coordenadores; bem como fortalecer as famílias frente ao desafio de lutar pelos direitos de seus filhos a uma educação de qualidade. Dessa forma, construir uma prática de mediação passou não mais só dizer respeito à função mediador escolar, mas também a estratégias e ferramentas para efetivar situações inclusivas na escola; abarcar todos aqueles que participam do cenário da inclusão escolar.

“Entendemos que para avançar com a inclusão escolar é preciso mobilizar quem está na escola – professores, coordenadores, educadores em geral e, claro, os próprios alunos. Ouvir e ser ouvido em relações de composição. E para isso, precisamos exercitar uma escuta mais sensível. O primeiro passo nos parece ser o de abandonar o lugar de saber – que muitas vezes não dá conta da diferença, e a coloca necessariamente num lugar de fracasso – e se sentir seguro para dizer que não sabemos. E não sabemos porque não se pode saber algo antes que se conheça – no caso, o aluno –, e aí surge a ideia de fazer com. Fazer com o aluno, com sua singularidade, inquietações, histórias de vida.” (Blog EMI, 2015)¹⁹

----- 2º fio: da entrada no mestrado

¹⁹ Texto completo disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/2015/11/30/como-produzir-aulas-mais-inclusivas/>

Experimentei o campo da inclusão escolar de diferentes formas nesses mais de cinco anos, e só então decidi escrever a partir dessa experiência. O mestrado sempre esteve pairando no ar, me olhando; me mantive nesse flerte um tempo, tinha receio de colocar em análise tudo que havia construído até agora. Trabalhando como mediadora, e depois como coordenadora do projeto, criei muitas certezas que foram me endurecendo no cotidiano de trabalho, fosse na escola ou nos encontros com os mediadores. Tais certezas começaram a me incomodar, e incomodar aos outros com quem vinha trabalhando.

A experiência que já havia adquirido, junto com o saber que advém dela, transformado em certezas, endurece o profissional frente ao campo de atuação, deixando pouco espaço para as surpresas que possibilitam deslocamentos; o lugar de saber não tensionado, o lugar da certeza, nos coloca sob o risco de não nos depararmos mais com espaços vazios do não saber. E só o não saber nos permite dar outros sentidos para as situações e relações. É só não sabendo que podemos efetivamente saber.

Entendi que era o momento de buscar outros encontros que perturbassem essas certezas.

Uma das perguntas no final da Temas de Pesquisa V foi: o que da aula me afetou no meu percurso de pesquisa e escrita? A questão da surpresa, de se surpreender no encontro com o outro e com a vida; me senti próxima dos personagens (dos filmes que assistimos juntos ao longo das aulas – “uma jovem tão bela como eu”, “um conto chinês” e “a vida dos outros”)²⁰ que vão desconstruindo a dureza no encontro com a vida do outro e se surpreendendo. Na minha prática de trabalho fui acumulando uma casca, um tanto dura, a cada enfrentamento que experimentei na escola. Uma casca com muitas certezas. Pude, nesses primeiros meses de mestrado, ir tirando algumas casquinhas e me aproximando (devagarzinho) da minha pele; deixar aparecer essa surpresa, uma certa fragilidade, deixar fazer parte de mim os deslocamentos, as dúvidas e as surpresas – “Impossível estar em campo e não ser afetado” (Despret). (anotações de aula, 2015)

Ao começar o mestrado, senti uma enorme vertigem. Numa de nossas aulas, Marcia falou da necessidade do pesquisador em criar certa sensibilidade frente ao campo e às

²⁰ Disciplina Temas de Pesquisa V ministrada pelos professores Márcia Moraes, Rosa Pedro e Laura Quadros; na qual assistimos aos filmes: “Une belle fille comme moi” (uma jovem tão bela como eu) dirigido por François Truffaut em 1972; “Un cuento chino” (um conto chinês) dirigido por Sebastián Borensztein em 2011; “Das Leben der Anderen” (a vida dos outros) dirigido por Florian Henckel von Donnersmarck em 2006.

questões que aparecem no encontro com os mediadores do projeto, e também da necessidade de me surpreender nesses encontros – “É nas hesitações que nos transformamos. Há um gaguejar que é parte inextrincável da relação de pesquisa.” (MORAES, 2014, p.134). Esse deslocamento me parecia, na ocasião, muito arriscado. Mas aos poucos foi dividindo o espaço com um certo desejo pelas surpresas.

Em uma das nossas primeiras disciplinas no mestrado, quando falei pela primeira vez sobre minha pesquisa, esse enrijecimento com o fazer do mediador e o campo da inclusão me foi apontado pela querida amiga Camila Alves. Ela me perguntou, diante da minha longa exposição dos problemas do mediador escolar, sobre os efeitos positivos desse trabalho, das conexões que fiz com os alunos que acompanhava e o que pudemos produzir juntos. Como Marcia já havia me sinalizado, é preciso criar um corpo sensível para não deixar escapar os pequenos momentos onde a inclusão se efetiva.

Escrever as histórias da mediação, ou reler histórias antigas dos meus cadernos de campo, e trocar com Marcia, teve um papel importante no processo de assumir essa sensibilidade e um lugar de pesquisadora. Quando escrevo ou releio, visualizo as cenas e me vejo repensando algumas decisões, conseguindo colocá-las em diálogo com o cenário atual da inclusão escolar, com os textos que temos lido e com as discussões travadas nos encontros semanais do grupo de orientação; e isso tudo reverbera nos encontros com os mediadores no EMI. Percebo-me mais disposta a respirar antes de responder, me equivocar, mudar de ideia.

Junto com essa vontade de chacoalhar as certezas, me incomodavam os contornos precários, as poucas pistas de que dispúnhamos para exercer esse papel de mediadores. Assim, minha aposta é que essa escrita possa afetar as práticas dos diferentes profissionais – professores, coordenadores, mediadores, inspetores, professores auxiliares, profissionais de apoio – que atuam no campo da inclusão escolar; e que seja uma ferramenta com a qual os *mediadores*²¹ possam se identificar, e da qual possam fazer uso.

Portanto, essa dissertação tem a ambição de investigar o campo da inclusão a partir da prática do mediador escolar, arriscando-se a falar sobre ela e pensar alguns norteadores. Ao mesmo tempo, foge de uma modalidade prescritiva, ou seja, de se tornar um manual. Esse é um risco para o qual precisaremos estar sempre atentos. O que será feito é oferecer algumas pistas, produzir uma experimentação sensível da leitura que possa se conectar com a prática

²¹ Esse termo *mediadores* é tomado aqui como um conceito que diz respeito a atuação de diferentes atores com a inclusão e não a função/cargo exercido por profissionais dentro da escola; um conceito que ficará mais claro ao longo desta dissertação.

de cada profissional que atua no campo da inclusão; e contribuir para a expansão desse campo.

2ª costura: Pontuações

Nessa escrita não pretendo discorrer sobre os tensionamentos e disputas políticas que marcam os campos da inclusão escolar e da medicalização da vida. Não irei me aprofundar sobre os conceitos e entendimentos acerca da inclusão escolar e nem sobre os efeitos dos discursos e ações medicalizantes na escola. Entretanto, os dois temas são atravessamentos importantes na prática de mediação e fazem parte dessa discussão. Por esse motivo, precisamos deixar claro quais as versões de inclusão escolar e medicalização que estamos tomando para escrever sobre a mediação.

Além dessas duas pontuações importantes, ainda nos pareceu relevante dividir com o leitor as razões que nos levam a optar pelo termo “em situação de inclusão” para se referir aos alunos que acompanhamos e os significados que estamos atribuindo a esse termo. Essas questões são marcantes no campo da mediação e para essa dissertação. São pontos de onde partimos para seguir os rastros deixados pela ação de mediar na escola.

----- 1º fio: inclusão escolar

Só existe hoje a necessidade de afirmamos a inclusão²² porque ela não existe. Nossas escolas ainda não são inclusivas. Para que as escolas sejam inclusivas, elas precisam modificar seu funcionamento a fim de atender a cada um dos seus alunos – independentemente de suas dificuldades, origem socioeconômica ou cultural. Quando alunos em situação de inclusão começam a ocupar o espaço escolar sem que este se transforme para recebê-los, estamos lidando com experiências de integração²³. Nesse modelo, a diferença é considerada anormalidade. No modelo inclusivo, a diferença é a normalidade.

²² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2014, define inclusão como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores) indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (MEC/SECADI, 2014, s/p).

²³ Para Beyer, a integração, ou educação integrativa, parte “da premissa de que haveria dois tipos principais de criança, as crianças ‘com necessidades educativas especiais’ e as crianças ‘sem necessidades educativas especiais’” constituindo assim uma dicotomia que marca esse formato de educação. Nesse sistema de educação o sentido do trabalho é na direção de aproximar “por meio de diferentes situações, graus diferenciados de aproximação das crianças ditas especiais das ‘normais’. Já a educação inclusiva “busca espaçar dessa dicotomia (...) Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõe a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.” (BEYER, 2006, p.75)

Dessa forma, não se trata de colocar o aluno com dificuldades nas escolas e turmas regulares e “nós” (os que supostamente não tem dificuldades) continuarmos “normais”. A educação inclusiva não significa:

“colocar os cegos e mutilados dentro da classe e nós continuarmos normais (...). Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso a educação inclusiva supõe, sobretudo, um mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos, dos objetos e do modo como organizamos o espaço e tempo na sala de aula. Temos que rever as estratégias de ensinar matemática e língua portuguesa. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção e de avaliação.” (MACEDO, 2011, p.03)

As alterações necessárias para inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde todos caibam. Na escola, hoje, ainda não cabem todos. Precisamos diariamente insistir não apenas na entrada e permanência dos alunos em situação de inclusão, mas na sua capacidade de aprender e se desenvolver.

O aluno em situação de inclusão, diz Beyer (2006), tem características singulares que, no contexto escolar onde estão inseridas, tornam suas aprendizagens mais difíceis, com maiores desafios. Dessa forma, ao invés de marcá-los como alunos deficientes, vamos afirmar que são crianças e adolescentes com condições de aprendizagem diversas. E assim deixamos claro que são alunos com total possibilidade de aprender, e por isso é dever da escola criar condições de ensiná-los.

Assim, desviamos o foco da inclusão do aluno para a instituição. A inclusão é uma forma de pensar as relações entre as pessoas dentro e fora das instituições. Ao problematizarmos a estrutura da escola na qual estamos inseridos, garantindo o espaço para o aluno dito diferente, asseguramos que todos os alunos possam ser diferentes afirmando formas singulares de aprender. Kupfer (2009) nos oferece uma ótima ilustração para essa ideia:

(...) a ética, hoje abalada, que sustenta a inclusão escolar, afirma não apenas o direito de uma criança deficiente à escolarização, mas seu direito à vida, o que garante simultaneamente, no mesmo ato, o direito à vida de todas as demais crianças, sejam elas “normais”, “deficientes”, ou sofrendo apenas de uma leve bronquite, coisa que em sociedades muito eugênicas lhes faria correr o risco de ser jogadas do alto de um monte como o Tarjeto. (KUPFER, 2009, p.03)

Portanto, não se trata de incluir uma pessoa em um coletivo que já está dado e ao qual ela precisa se adaptar; mas sim de tornar o ambiente inclusivo, ou seja, com práticas que enxerguem a singularidade dos alunos ao mesmo tempo que investem no coletivo. Como nos sinaliza Machado (2004), “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” (MACHADO, 2004, p.02). Na inclusão não cabe mudar o outro, e sim se disponibilizar para produzir uma mudança em nós. No encontro com o diferente de nós produzimos uma mudança que cria um modo de fazer comum.

----- 2º fio: em situação de inclusão

O termo oficial utilizado no âmbito da educação para se referir aos alunos com dificuldades – alunos com necessidades educativas especiais – sempre nos incomodou. Essa categoria de especial acaba por ser excludente, colocando os alunos fora do coletivo, pois são especiais; especiais passa a ser tomado como diferente, “de fora”, que precisa de estratégias específicas. Ao mesmo tempo, implica que os outros alunos não são especiais, ou seja, não são diferentes e não necessitam de estratégias diferenciadas e um olhar mais atento para seu processo de aprendizagem. Por fim, essa categoria nos parece muito rígida. Quando um aluno tem necessidades educativas especiais, ele as terá sempre, em qualquer contexto e independente dos encontros que se efetivem no seu ambiente escolar.

Outro termo que é corriqueiro nos corredores das escolas, mesmo não sendo oficial é o aluno de inclusão. Por ser “de inclusão”, ele também não tem muito espaço para se movimentar, ficando engessado nessa categoria.

Diante desse incômodo, fomos buscar outras formas de nos referirmos aos alunos que vínhamos acompanhando na mediação escolar. Hoje, como ainda não temos escolas efetivamente inclusivas, se faz necessário marcar quem são os alunos com dificuldades e que precisam de estratégias individuais para aprender. A inclusão, nesse momento, ainda é voltada para esse grupo.

Travamos inúmeras conversas sobre como chamar os alunos que mediávamos nos encontros de grupo do EMI. Saímos dessas conversas com um novo termo para substituir esses que nos incomodavam. No lugar de “alunos com necessidades educativas especiais” e “alunos de inclusão” usaremos “alunos em situação de inclusão”. Tomamos esse termo emprestado de Freller (2006):

“(…) 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).

Essa forma de se referir aos alunos foi escolhida, principalmente, em razão da tentativa de abrir mão do conceito excludente de “especial”, e abrir espaço para que todos os alunos com dificuldades quaisquer possam ocupar um lugar na categoria de inclusão e serem apoiados. Juntamente com a afirmação da inclusão como um local de passagem, que comporta movimento. Assim, os alunos podem estar passando por um momento mais complicado que precise de modificações nas estratégias de ensino, adentrando então o campo da inclusão; outro aluno pode estar em situação de inclusão em uma matéria e não em outra, pois o encontro com aquela aula não possibilitou seu aprendizado.

Portanto, estar em situação de inclusão tem a ver com o encontro entre o aluno e as formas de ensinar da escola e o contexto em que as relações estão estabelecidas. Um aluno só pode ser definido como em situação de inclusão de forma local e temporária, e no seio dessas articulações.

----- 3º fio: um fazer não medicalizante

Vivemos um momento onde a palavra cuidado está em voga; falamos em cuidar do outro. E quem disse que o outro precisa de cuidado? O que significa cuidar? Essa é uma pergunta que atravessa o trabalho do mediador escolar a todo instante. Somos convocados à escola para cuidar do aluno em situação de inclusão. Nesse primeiro momento, cuidar geralmente significa fazer com que o aluno possa funcionar na escola segundo os padrões pré-estabelecidos da instituição²⁴ (KAUFMAN, 2016). Ele precisa seguir um modelo muito bem desenhado e delimitado, coisa que ele não consegue fazer sozinho. Precisa de um outro. No caso, este outro é o mediador, que está lá para garantir que ele se adapte às regras e assim seja incluído. Aqui, este cuidar assume os

²⁴ Instituição aqui deve ser compreendida não como um estabelecimento concreto e imóvel, mas sim de acordo com a concepção de Lourau (1993), ou seja, como um conjunto de forças sempre em movimento. Dessa forma, a instituição se constrói no tempo e na história, atravessada e atravessando todos os atores ali presentes; está sempre em construção, permitindo assim intervenções que busquem outros arranjos de forças que favoreçam a outras produções subjetivas.

seguintes aspectos: capturar os desvios e repará-los em prol da afirmação de um modelo de normalidade. (BEYER, 2006)

Convivemos no cotidiano da escola com uma variedade grande de diagnósticos. Alunos que entram e saem carregando suas identificações: autista, TDAH, disléxico, psicótico, síndrome de down, PC (paralisia cerebral), asperger e etc. Nas entrevistas iniciais, seja com a família ou com a escola, o mediador é logo informado do diagnóstico do aluno que ele irá acompanhar – “ele tem o diagnóstico de autismo, mas é muito carinhoso”, “ele tem TDAH, mas é muito esperto”. São falas comuns, onde o diagnóstico vem na frente, seguido de uma tentativa de fazer aparecer a criança ou o adolescente. No entanto, com o uso de uma palavra adversativa – “mas” –, a pessoa aparece separada do diagnóstico, apesar dele. O que fica parecendo uma forma de compensar uma suposta falta relacionada à deficiência apontando uma qualidade boa. Naquele primeiro momento não podemos descartar essa fala, não escutar. Escutamos atentamente, mas podemos escolher quais informações vão compor o nosso encontro com o aluno e quais iremos deixar de lado; quando nos interessa lançar mão desse diagnóstico a favor do trabalho, e quando o deixaremos de lado. (KAUFMAN, 2016)

O campo de discussão sobre medicalização da vida é um território de lutas que comporta diferentes versões desse conceito, e outras tantas versões de como enfrentá-lo; assim como, diferentes práticas se constituem a partir dessas discussões. É preciso deixar claro que aqui divido com vocês uma versão resumida do que é medicalização da vida, tomada emprestado do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade²⁵. Versão essa composta de diferentes tensionamentos que nunca cessam, mas por vezes precisamos acomodá-los em algumas palavras para que possamos começar a conversar: medicalização da vida é um “(..) processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. (...) Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. (...) a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades.” (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade²⁶)

²⁵ “(...) o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, que tem como objetivos: articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento. O caráter do Fórum é político e de atuação permanente, constituindo-se a partir da qualidade da articulação de seus participantes e suas decisões serão tomadas, preferencialmente, por consenso. É composto por entidades, movimentos e pessoas que tenham interesse no tema e afinidade com os objetivos do Fórum.” / Site: <http://medicalizacao.org.br/>

²⁶ Manifesto do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>

Teóricos e profissionais do campo psi e outros vêm fazendo frente a essa forma medicalizante de enxergar o sofrimento e as dificuldades humanas. Como nos lembra Moysés (2011), isso não significa negar que existam pessoas em sofrimento, com dificuldades no processo de aprender ou de se relacionar, mas nos convoca a pensar em como acolhemos e intervimos junto a eles. No caminho da medicalização, problemas coletivos e desafios institucionais são individualizados no corpo do aluno. Ele se torna o responsável pelos seus próprios fracassos e, portanto, é ele que deve ser acompanhado e adaptado até se aproximar ao máximo dos ditos normais. Essa tarefa é direcionada ao mediador escolar. O saber médico vem justificar esse discurso, e a escola é invadida por diagnósticos e especialistas que corroboram com a indicação de que o aluno com problemas precisa de acompanhamento constante. O mediador, uma vez imerso nesse contexto, está exposto às suas armadilhas, correndo o risco de se tornar mais uma modalidade de prescrição médica.

Portanto, não se trata de fingir que o diagnóstico não existe, mas de afirmar uma prática de mediação que não tem nele o caminho privilegiado de trabalho. Ou seja, que não define suas intervenções de acordo com a deficiência ou o transtorno atribuído ao aluno acompanhado. Enquanto mediadores apostamos no coletivo, em compor com todos os atores do espaço escolar, responsabilizando a todos pelo que se produz no cotidiano da escola. O que me interessa enquanto mediadora é acompanhar as singularidades de cada aluno com quem trabalho afim de criar estratégias únicas COM²⁷ ele – “(...) um dispositivo de intervenção que se faz com o outro na medida em que é construído em articulação com aquilo que interessa ao outro” (MORAES, 2010, p.30). Estratégias e instrumentos que só são possíveis nesse encontro. Para o trabalho do mediador é de suma importância conhecer cada aluno com quem se está trabalhando e se deixar conhecer por ele. Assim como o aluno, cada mediador tem suas singularidades. O encontro entre os dois é que produz o trabalho. Um trabalho único, situado naquele contexto e naquele momento.

A todo instante precisamos nos perguntar: a nossa atuação está a serviço de quê? Estamos potencializando a vida ou refazendo processos de aprisionamento? Quando dizemos da prática, estamos falando das nossas formas de ser e estar no mundo, por isso é imprescindível nos questionarmos sobre o que estamos criando nos espaços que habitamos – “Trata-se de inventar mundos, o que implica avaliações e escolhas éticas e políticas; e se faz necessário avaliarmos o

²⁷ Essa expressão “COM” vem da expressão “PesquisarCOM” cunhada por Moraes (2010) para definir uma forma de fazer pesquisa, bem como uma forma de intervir no contexto em que estamos inseridos – “A expressão ‘PesquisaCOM’ tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. (...) O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada. Pesquisar é engajar-se no jogo da política ontológica. Que realidades produzimos com nossas pesquisas?” (MORAES, 2010, p.41).

quanto essas escolhas contribuem para o encarceramento ou para a expansão da vida”
(KAUFMAN, 2016, p.52).

3ª costura: Metodologia e Política Narrativa

A articulação entre o pessoal e o político é uma condição do pesquisar e do conhecer. Estamos fazendo pesquisa de forma política quando as nossas indagações conseguem se articular com outras fora de nós. O pessoal se torna político na medida em que consegue compor com a experiência de outros e essa passagem se dá no “entre”, na conexão que fazemos com os outros para escrever. Ou seja, quando uma experiência singular toca o(s) outro(s) e se torna relevante para eles, ela passa a ser coletiva; passa a ser não apenas a minha experiência, mas também a nossa experiência. Isso se atualiza quando encontramos um “eu também”. (DESPRET e STENGERS, 2011)

Aprendi que quando uma experiência pessoal toca o outro se torna política. Cria um “nós. O que diz de um pessoal se conecta com o outro e esse outro pode ser “eu também” e neste momento, um laço se faz. É político quando abre a possibilidade de se conectar e compor um mundo comum. (CONTI, 2015, p. 110)

Essa condição de pesquisa não significa abrir mão do “eu” no texto, mas sim ampliar aquilo que ele expõe para além de mim; como diz Conti, “Hora e outra os pronomes eu e nós se combinam no texto, pois (...) não existe um único autor. Este trabalho se faz com muitas articulações” (CONTI, 2015, p.18). A proposta é considerá-lo múltiplo nas diversas conexões que atualiza. O texto passa a suportar o “eu” e o “nós” ao mesmo tempo.

“(...) numas ocasiões usamos a primeira pessoa no singular e em noutras ela aparece no plural. Uma confusão que não é despropositada. Essa escrita é constituída por muitos e também assinada por um. Há algo aí que sempre se mistura, porque somos um, encarnado num corpo que produz uma certa escrita, num estilo sempre singular, mas que é poroso e que se faz com o outro. E longe de desfazer esse mal-entendido, o que queremos é evidenciá-lo como é, nessas misturas” (FRANCO, 2013, p. 16)

----- 1º fio: pesquisando pelas controvérsias

A construção de conhecimento está sempre atrelada a uma condição de produção: em que contexto? para quem? para que? com que objetivo foi produzido? E as respostas a essas perguntas precisam estar no texto. Em cada passo que damos na nossa prática cotidiana há uma afirmação de mundo. Cada decisão que tomamos marca o que queremos afirmar e criar em termos de conhecimento – que mundo você quer produzir quando coloca no texto essa

cena e não outra? essa narrativa e não outra? Atentando para essas perguntas estamos refletindo sobre o que estamos colocando no mundo. E a única forma de fazer isso é colocar em evidência as condições de produção desse conhecimento; o que calamos e o que fazemos falar – "Com sangue de quem foram feitos os meus olhos?" (HARAWAY, 1995, p.25)

Bruno Latour (2012) define o social não como instituição fixa que podemos definir a priori e sim um processo constante de organização de forças e relações constituídas a cada momento. As relações sociais não se limitam aos seres humanos. Introduzimos entre nós os objetos e as tecnologias, e afirmamos que esses não-humanos²⁸ têm ação.

Deste modo, numa aposta ética e política, a escrita se torna heterogênea, povoada por diários, textos, discussões com os grupos, conversas, textos literários, memórias e tantas outras coisas que surgirão ao longo desta trajetória e que entrarão neste texto porque nossa política de pesquisa nos leva a marcar os atores humanos e não-humanos que nos fazem pensar. Sem eles, o conhecimento seria desencarnado, deslocalizado, sem as conexões que o fizeram. (CONTI, 2015, p.18)

Latour propõe que o processo de pesquisa se caracteriza por reagregar o social, ou seja, chegar ao final do trabalho com questões e hipóteses diferentes daquelas presentes no início da pesquisa.

Nessa pesquisa, vamos acompanhar os humanos e os não-humanos – um professor, um caderno, um mediador escolar, um livro didático, uma boneca, uma estratégia – pelos rastros que eles deixam e os efeitos que produzem nos alunos em situação de inclusão, na mediação escolar e na escola. As relações sociais são sempre mediadas por elementos, e não sabemos de antemão quais são eles. Sabemos desses elementos apenas de forma local e momentânea. Dessa forma, precisamos estar sempre nos perguntando do que aquele social, naquele momento, é composto, bem como agir de forma a transformá-lo. Esse é o caminho do pesquisar; envolve reorganizar esse social colocando outros elementos em cena. Nesse pesquisar o social é um verbo, está sempre em movimento.

O social é produzido a partir das controvérsias. Para tomar essa forma de pesquisar como método, o texto precisa estar atravessado pelas gagueiras dos encontros, as interpelações do campo. Portanto, escrevemos compondo com relatos arriscados que fazem

²⁸ Latour define não-humanos: "Esse conceito só significa alguma coisa na diferença entre o par 'humano e não-humano' e a dicotomia sujeito-objeto. Associações de humanos e não-humanos aludem a um regime político diferente da guerra movida contra nós pela distinção entre sujeito e objeto. Um não-humano é, portanto, a versão de tempo de paz do objeto: aquilo que este pareceria se não estivesse metido na guerra para atalhar o devido processo político. O par humano-não-humano não constitui uma forma de 'superar' a distinção sujeito-objeto, mas uma forma de ultrapassá-la completamente." (LATOUR, 2001, p.352)

aparecer os impasses, os encontros e desencontros, as tensões, bifurcações, escolhas e mudanças de caminhos decididas nos encontros com o campo. O relato é tanto mais arriscado quanto mais se aproxima dessas incertezas e as deixa existir no texto.

Hoje, na supervisão individual, conseguimos fazer uma torção muito bacana em um dispositivo incômodo chamado "caderno de comunicação"²⁹. A escola tinha decidido com os pais que a mediadora teria que escrever no caderno de comunicação, sem que ela estivesse presente nessa decisão. Apenas foi comunicada. Ela me fez esse relato na supervisão da semana passada. Eu fiquei muito incomodada, esbravejei e descartamos o caderno. Hoje, ela voltou com o assunto. Não adiantou ter descartado o caderno, continuava incomodada. Ela queria fazer algo com o caderno, e contou que a professora também estava disposta a se engajar nisso. Logo recuei na minha certeza contra o caderno – então vamos fazer algo com ele, mas o quê? Naquele momento ele estava funcionando como um caderno de escritos que não passava pela aluna acompanhada. Ela não tinha acesso apesar do caderno ficar na sua mochila. Ela tem 4 anos, não lê. Passou então a ser um caderno de comunicação entre adultos sobre a menina. Coloquei que esse funcionamento não serve e ela concordou – não queria que fosse assim, mas então como? Fomos falando alto das possibilidades do caderno, da ideia de estimular a fala da menina, dela contar sobre seu cotidiano. O caderno precisa ser com a menina, e não pela ou para a menina – como fazer um caderno com? Pensamos em fotos que seriam tiradas com a menina, escolhidas com ela, coladas com ela, e frases retiradas das falas da menina ao longo do dia. O caderno ficaria na mochila, e seria permitido à aluna que o manuseasse; seria proibido que tivesse algo nesse caderno que não fosse feito com a menina, e seria permitido o seu acesso. Dessa forma, nos pareceu possível dar um destino ao caderno de comunicação, um bom destino. Talvez descartar o caderno de comunicação não seja a

²⁹ Em muitos casos de mediação no projeto apareceu a demanda por um caderno de comunicação. Um caderno em que pais e/ou terapeutas colocam na mochila do aluno e pedem que a mediadora preencha com tudo o que se passou na escola naquele dia. Assim todos ficam sabendo o que aconteceu, já que o aluno não comunica o suficiente. No segundo ano de trabalho do EMI, decidimos, e colocamos no contrato, que não trabalharíamos com "caderno de comunicação". Justificamos que "quem deve manter relatos cotidianos do desenvolvimento da criança é a escola, como protagonista nessa relação com a criança; nossa relação com a escola deve ser preservada, portanto, é muito delicado entrarmos nessa função de repassar o que acontece em sala de aula, pois está sujeita a falsas interpretações; acreditamos em uma comunicação verbal. Cabe ao mediador, caso perceba angústia e necessidade, propor aos pais reuniões mais frequentes, no intuito de dar conta dessa necessidade. Na comunicação verbal não estamos tão vulneráveis a desentendimentos, abrimos espaços para trocas e produções em parceria; cabe ao mediador assegurar os pais de que, independente da existência dos relatos diários, qualquer observação relevante será informada a eles."

única ação possível, dependendo do contexto, do desejo do mediador. Pode-se fazer um esforço coletivo de torcer essa ferramenta em uma forma que nos parece potente. Precisaremos, para o ano que vem, reescrever sobre o caderno de comunicação no nosso contrato.” (caderno de campo, 2014)

O pesquisador em campo vai seguir as controvérsias e os conflitos que integram o social. A controvérsia não está pronta, ela acontece no encontro com o pesquisador/mediador. O mediador pode ser ora um elemento apaziguador das controvérsias ora ser justamente aquele que vai incendiá-las. Não importa se as controvérsias existem ou não sem o pesquisador, mas o que nos importa é como ela se dá no encontro com ele; o que queremos seguir são as controvérsias que se fazem nos encontros da mediação na escola. (VENTURINI, 2010)

Outra aposta é seguir o social ao invés de defini-lo. Os atores do campo social pesquisado tem suas hipóteses e cabe ao pesquisador percorrer esses caminhos com eles, e não impor suas próprias teorias. No entanto, o pesquisador é também um ator em campo, dessa forma, ele também compõe o social, tornando-o ainda mais complexo. Como entendemos que o pesquisador não é um autor neutro precisamos fazer aparecer que lugar é esse – de onde estamos falando? Os lugares do psicólogo, do mediador, da professora, da orientadora, da aluna, do aluno, são diferentes.

O mundo é construído a partir da forma como cada um de nós se coloca nele. A cada encontro criam-se mundos diferentes. Assim coexistem diferentes versões do mundo. O pesquisador precisa estar aberto ao encontro, para ouvir aquilo que o outro está dizendo e compor com ele. Claro que começamos nossas pesquisas munidas de algumas ideias, perguntas, apostas, porém precisamos estar dispostos a abrir mão, refazer, frente aos encontros que vamos fazendo ao longo do caminho. Se estivermos muito fechados corremos sério risco de não escutar o que está na nossa frente, o que difere do que imaginávamos, e chegar ao final da pesquisa do mesmo jeito que começamos (DESPRET e STENGERS, 2011). E assim, não estaremos fazendo pesquisa. Latour já disse que é inerente ao pesquisar reagregar o social, produzir mudanças ao longo do percurso. Dessa forma, a capacidade de se surpreender no encontro com o outro é algo que o pesquisar precisa cultivar.

A proposta metodológica é construir uma cartografia de algumas práticas no campo da inclusão escolar, operadas com a entrada da mediação escolar acompanhando alunos em situação de inclusão. A cartografia se articula com a proposta de pesquisar da qual nos fala Latour (2012), ou seja, de acompanhar os atores ao invés de defini-los. A cartografia não pressupõe diretrizes e caminhos prontos a serem trilhados, mas pistas que orientam o percurso do pesquisador traçando seu caminho no próprio fazer. (KASTRUP e POZZANA, 2009)

Essa é nossa aposta na potência de construção e reconstrução da realidade, na possibilidade de mudança dos estados de coisas estagnados, na possibilidade dos microdeslocamentos. Nesse sentido, embora o campo se localize em um espaço/tempo já vivido, a pesquisa é uma intervenção. Intervenção no corpo do pesquisador, que pode servir de analisador de como se configura essa paisagem no presente. Aqui, a experiência é efeito do mundo e instrumento no mundo. (MACERATA, 2010, p.20)

Nossa política de escrita se faz através da narração. Vamos compor o texto com uma heterogeneidade de materiais postos em ação a partir de cenas que nos contam histórias. A condução dessa escrita pretende caminhar guiada sempre por cenas. Dessa forma, afirmamos uma forma de pesquisar que é COM o outro, tomando emprestada a expressão “PesquisarCOM” definida como “(...) afirmar a pesquisa como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro” (MORAES, 2010, p.42).

Utilizo cenas retiradas dos meus cadernos de campo e cenas de memória que contam sobre minha experiência como mediadora de dois alunos em situação de inclusão, assim como os meus encontros com os mediadores que compunham o EMI seja no espaço coletivo dos grupos de estudo/supervisão como nas conversas individuais; também cenas copiadas das minhas anotações de aula do mestrado, de palestras, apresentações e eventos que participei falando sobre mediação e/ou inclusão escolar; e outras são memórias das aulas do curso de extensão que leciono na PUC-Rio; e por fim imagens de materiais didáticos adaptados por mim e pela Sheina no EMI.

Cada uma dessas histórias é efeito de uma fabulação, ou seja, são construções a partir da minha versão daquilo que se deu nesses encontros. Assim não tomamos as histórias como representações de uma verdade dos fatos, mas como criação de um sentido para aquilo que foi vivido por alguém em conjunto com outros (DESPRET e STENGERS, 2011). As histórias aqui narradas são minhas versões das experiências vividas com Carlos e Antonio e também com outros atores que encontrei nas andanças pela escola, e pelo cenário da inclusão.

Também são minhas versões do que escutei nas conversas com os mediadores, do que se passou entre nós. Portanto, essas histórias são construções locais, situadas e datadas.

As histórias podem afetar de formas muito diferentes, depende do contexto, da forma, de quem está assistindo, da ênfase em certos aspectos ou em outros: a vaca caindo do céu em cima do barco do chinês e sua namorada, no início do filme, suscita o riso e a mesma cena narrada posteriormente pelo chinês causa lágrimas.³⁰ (anotações de aula, 2014)

O quê produz a leitura de cada uma dessas cenas presentes nesse texto, principalmente naqueles que participam dessas narrativas? O que queremos criar mantendo cada uma dessas histórias no texto?

“(…) uma das formas de desfazer e refazer fronteiras está nas narrativas que fazemos do nosso trabalho de campo. Ao narrarmos incluímos certas cenas, deixamos outras de fora. O que fica dentro de nossas narrativas ganha consistência (...). Narrar é, pois, uma das formas de interferir e de produzir objetividade, no sentido definido por Haraway.” (MORAES, 2014, p.134).

Portanto, cada uma das cenas escolhidas levanta uma série de questões e produz outras tantas realidades. Por que contar histórias? Para tornar o mundo mais denso de narrativas e sentidos, colocar furos na história única e hegemônica do mundo. Apostamos em narrativas performativas, ou seja, que criam e fazem existir outras versões de mundo. Vamos fazer história em seu duplo sentido: construir histórias, e inventar coisas onde não tem, criar confusão, incomodar. (DESPRET e STENGERS, 2011)

----- 3º fio: pactuações

Esse é um texto composto de muitas vozes, por muitas pessoas e, por isso, foi preciso perguntar,

“Como cuidar dessa relação de confiança num trabalho de pesquisa, do qual espera-se um tornar público as formulações? E ainda, como manter esse cuidado numa política de escrita que reconhece nos caminhos o próprio

³⁰ anotações sobre uma cena do filme “Un cuento chino” (“Um conto chinês”, dirigido por Sebastián Borensztein em 2011).

trabalho, e que faz das histórias desses sujeitos o principal recurso na escuta do campo?” (FRANCO, 2013, p.11)

Portanto, decidimos tratar com elas a participação nessa pesquisa. Depois de conversar com suas mães, encontrei com os dois meninos que compõem as histórias aqui narradas; contei a minha proposta, a função do texto, o quanto aprendi com eles e que estava agora escrevendo sobre esses aprendizados. Falamos sobre a questão da privacidade, combinamos que eu iria trocar seus nomes por outros, os quais eles poderiam escolher. Lemos juntos algumas das cenas e recordamos algumas experiências vividas juntos. Eles escolheram os seus nomes com os quais aparecem neste texto: Antonio e Carlos.

Com os mediadores do EMI conversei em grupo, em um de nossos encontros semanais. Também expus minhas apostas, como a intenção de usar histórias vividas em encontros com eles, no grupo ou individualmente. Pedi, também, que escolhessem seus nomes. Um deles questionou se não podia manter seu nome próprio, pois gostaria de aparecer no meu texto. Fiquei com isso na cabeça. Pensava numa forma de tê-los aqui, mas sem comprometer a privacidade dos alunos por eles acompanhados. Marcia me deu a ideia de narrar essa questão e colocar aqui seus nomes, afirmando essa vontade deles, e minha. É com eles que partilhei as angústias, as conquistas e as dúvidas que faço existir nesse texto. Obrigada Anna Carolina Brito, Beatriz Butter, Beatriz Moraes, Gabriela Imperatore, Gustavo Benevides, Julia Mafra, Juliana Lima, Ligia Neves e Luiza Azevedo por me emprestarem suas experiências e tornarem essa escrita mais rica.

Com você leitor, é preciso pactuar que as histórias ora narradas, e as considerações feitas a partir delas, não buscam revelar verdades sobre as pessoas sobre as quais falam. Também não se colocam a afirmar fazeres corretos da mediação, mas sim perguntas que alargam o campo de questionamentos; queremos colocar perguntas que abram outras questões, e não que encerram as tensões do campo. A escrita é cuidadosa para não engessar pessoas e práticas.

4ª costura: Impasses

Uma mediação crítica, diz Honorato (2012), precisa deixar claro sobre o que ela pretende falhar – por exemplo, falhar em atender as expectativas da instituição, do público-alvo ou dela mesma – o que eu escolho não dar conta? quais as dificuldades surgem dessa escolha?

----- fio: impasses e dissensos promissores

Deixar aparecer somente aquilo que conseguimos realizar, o que funcionou harmoniosamente, faz desaparecer o que falha. A todo instante estamos tomando decisões frente às demandas que nos fazem na escola. Posso decidir não ver, posso decidir atendê-la de forma diferente da esperada – por exemplo, se a demanda é que o aluno fique na roda posso intervir de forma que esse aluno fique na roda, mas fique de costas ou com um boneco. Não ver, subverter a demanda e atender às expectativas são ações que falam de um posicionamento político da prática de mediar.

Honorato (2012) nos coloca diante da afirmativa de que a “mediação vai falhar”, ou seja, ela não pode dar conta de tudo o que se apresenta como demanda de trabalho. Ele aponta que afirmar esse falhar é uma política de trabalho e que é preciso dar visibilidade para as situações onde falhamos, seja como mediador ou como qualquer outro profissional.

Entendo que colocar em cena o falhar é poder falar dos impasses que se puseram ao longo da minha prática; o que Despret chamou de maus entendidos promissores (MORAES, 2010) que ao contrário de paralisar colocam em movimento. Os momentos de impasse são justamente aqueles que eu suponho que vou falhar, não vou atender às demandas que estão sendo colocadas para mim naquela situação. A mediação escolar atua a partir dessa possibilidade de falhar, de ter impasses e tomá-los como direção de trabalho.

Assim, o mal entendido promissor longe de ser um parasita no dispositivo de intervenção, é aquilo mesmo que o move, é aquilo que nos coloca diante do fato de que a experiência de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga” (MORAES, 2010, p. 30)

Segundo o autor, uma relação de mediação é marcada pela experiência compartilhada por ambos; uma experiência que foi capaz de dividi-los ao meio no sentido de passarem a ser

outro, produzindo ali uma comunidade daqueles que foram divididos por aquela experiência, se diferenciaram a partir dela, foram marcados por ela.

Não sabemos, antes de começar, o que iremos fazer. Dessa forma, entendemos que as tensões e os impasses são bem-vindos, eles abrem brechas que para possamos balançar e, quem sabe, até modificar a estrutura por vezes enrijecida da dinâmica escolar. (...) O impasse existe. A dúvida, também. Entramos nas escolas, muitas vezes, para obturar os buracos do processo de aprendizagem do aluno em situação de inclusão; para tentar criar algum contorno diante de tantos desafios e impossibilidades. Acreditamos que também é nosso papel deixar aparecer essas faltas, pois são elas que afirmam que o funcionamento da escola precisa se modificar. Assim, com frequência, é preciso sustentar a ansiedade e o medo diante dos buracos, dos erros, dos problemas, para dar oportunidades para que a escola aja, resolva, improvise, providencie, se mova. (Blog EMI, 2015)³¹

A mediação só é possível a partir da experiência partilhada do dissenso, dos equívocos, pois são eles que abrem espaço para que algo venha a diferir. Entretanto, não podemos saber de antemão quais impasses não permitirão diferir, e nem mesmo se essa diferenciação vai se efetivar. Muitas vezes queremos promover espaços de dissenso de forma determinada, mas ele só aparece em um campo de relações. Assim, para se estar em uma situação de dissenso é preciso ter sido rasgado pela situação, marcado por ela, e isso não pode ser programado. (HONORATO, 2012)

Portanto, a direção de trabalho da mediação é sustentar a diferenciação, ficando à espreita do dissenso – “A prática de mediação que temos operado nas escolas vem produzindo incômodos e ruídos; (...) Enquanto estivermos produzindo tensões que instiguem mudanças, mesmo que pequenas, garantimos uma prática ética e potente” (Contrato EMI, 2014).

E o motor dessa escrita será colocar em evidência os impasses e dissensos que permearam minha prática profissional no campo da inclusão escolar. Passamos a maior parte do tempo nos indagando sobre as modificações sofridas pelo aluno frente as intervenções da mediação. Entretanto, pouco se fala sobre as mudanças sofridas por nós profissionais na ação de mediar. Como o mediador é mediado na ação de mediar? Ou seja, como ele se modifica nessa ação? Como ele modifica a própria prática de mediar a partir do encontro com o outro?

(...) são as precisões (ou imprecisões) de se reinventar um estar junto, uma vez que o modo que se apresenta parece falir, ou falhar. É quando há as não concordâncias, as resistências, as tensões. E isso nos causa um enorme

³¹ Texto completo disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/2015/06/29/os-impasses-sao-bem-vindos/>

trabalho, de repensar como intervimos, no que estamos intervindo e se nesse processo podemos escutar o outro. (FRANCO, 2013, p.65)

São os impasses, as dúvidas, o não saber que possibilitam produzir bons encontros que dão espaço para novas formas de fazer e de saber com o outro. A sensação de se sentir incomodado precisa ser tomada como aposta, pois produzir uma prática confortável vai na contra mão dos movimentos necessários para produzir bons encontros – “(...) se escolhermos o outro, há que se dar esse trabalho, do estar disponível a se refazer. (...) É estar disponível a ir construindo esse saber ao longo de todos os dias. (idem, ibidem, p.66)

Os fios e suas costuras eleitos nessa escrita são parciais, pois não dão conta de todos os tensionamentos e questionamentos que permeiam a mediação escolar. Como diz Honorato, precisamos colocar em evidência os efeitos da mediação em nós profissionais, ou seja, como a ação de mediar modifica a minha própria prática como mediadora, ou mesmo como supervisora no campo da mediação. Assim, essas escolhas são fundadas num percurso em que alguns impasses foram mais marcantes, pois modificaram mais a minha ação de mediar, bem como os apontamentos que oferecia aos outros mediadores enquanto supervisora. Os pontos escolhidos para me aprofundar nessa dissertação foram os que exigiram mais desvios na minha prática como mediadora e supervisora.

Por certo, estive entre muitos impasses, como diz Celeste (2012) mediar é “estar entre muitos”³² – os discursos mediacalizantes que atravessam a escola e marcam o fazer mediação, as relações do mediador com as famílias dos alunos mediados, os efeitos das nomenclaturas no campo da inclusão, ou seja, como chamar esses alunos, entre outros – mas escolhi esses três: diferenças, autonomia e materiais. Certamente outra pessoa teria eleito outros impasses e percorrido outros caminhos. A pesquisa é a composição dos caminhos escolhidos pelo pesquisador e os encontros que acontecem nesse trajeto. Assim, essa escrita é fruto das escolhas que fiz enquanto pesquisadora atravessadas pelos encontros que foram experimentados a partir dos diferentes lugares que ocupei ao longo desse tempo.

³² A autora define a ideia de mediação cultural, e tomamos tal definição emprestada para pensar a mediação na escola - “(...) a ideia de mediação como (...) estar entre muitos implica em uma ação fundamentada que se aperfeiçoa na consistente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas; o museu ou a instituição cultural; o artista; o curador; o museógrafo; (...) os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores); (...) além de todos os que estão conosco como fruidores; assim como nós, mediadores, também repletos de ‘outros’ dentro de ‘nós’, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural.” (CELESTE, 2012, p.545)

O próximo tecido desse texto será composto por essas três costuras: 1ª costura: diferenças, 2ª costura: autonomia, 3ª costura: materiais. Os impasses de cada uma delas ficarão claros a seguir. Boa caminhada.

2º tecido

Aceitar a forma de viver de cada um e as escolhas que são feitas, ouvir o outro quando não concordamos é um grande desafio para aqueles que atuam no campo da deficiência, ou lidam com ela no seu cotidiano (DINIZ, 2007). Esse é um desafio primordial no trabalho de mediação escolar, uma vez compreendido que o trabalho só se efetiva se construído junto com o aluno deficiente.

Segundo Martins (2013), escutar o outro pode ser tomado como estratégia para sair de uma visão reducionista e positivista da tragédia pessoal – “(...) forçados que somos a postular a impossibilidade de vivermos as vidas de outras pessoas, tudo o que nos resta – e não é pouco – é ‘ouvir’ o que, em palavras, em imagens e em ações, as pessoas dizem acerca de suas vidas” (MARTINS, 2013, p.07).

Talvez possamos ir além e dizer que pesquisar não se trata somente de ouvir, mas também de levar adiante as histórias que ouvimos, pois a “(...) ação de narrar tem a força de proliferar as versões de mundo, registrando as diferenças e mediações a que nos tornamos sensíveis.” (CONTI, 2015, p.101) Levar adiante justamente para mitigar a concepção – não raras vezes – hegemônica de que a deficiência é uma tragédia que marca no corpo do sujeito uma falta.

As histórias que contamos aqui carregam mundos e são performativas. Trazem consigo uma estreita fronteira entre cuidado e escolha. Escrevê-las aqui é uma maneira mais polifônica de fazer aparecer como elas vão se compondo. Faz aparecer as conexões, os elementos que se ligam para compor novos modos de viver. (CONTI, 2015, p.82)

Abandonar a empreitada de viver a vida do outro, ou seja, largar a pretensão de dar conta dela; ouvir as narrativas e levá-las adiante, apostar em uma produção de conhecimento e mundo que seja construída na partilha com as pessoas deficientes, com os profissionais mediadores, com a escola, com o outro num movimento de “co-construção”. Ao longo desse tecido nos apropriaremos dessa ideia por meio de algumas questões suscitadas no fazer do mediador. E de muitas histórias experimentadas com os alunos em situação de inclusão e com os mediadores na escola.

1ª costura: diferenças, deficiências e dificuldades

Oferecemos, no segundo semestre de 2015, um curso sobre inclusão e mediação³³ aberto a qualquer pessoa interessada no tema, mas voltado especialmente para profissionais da escola. Bem no começo do curso, antes de entrarmos nas propostas que havíamos desenhado, pedimos que todos respondessem a duas perguntas: Para você, o que é inclusão? Quem é o público alvo da inclusão? Colhemos muitas respostas interessantes e dividimos em três grupos para discutirmos com a turma na aula seguinte. Em um deles, o foco foi algumas palavras que se destacaram e que se referiam à questão da diferença na escola. Essas palavras apareceram em inúmeras respostas. Escolhi três que me chamaram mais atenção e que aparecem em outras falas sobre a diferença no contexto da inclusão: aceitar, acolher, respeitar.

Em seguida, depois da aula, onde os alunos responderam às perguntas, Sheina e eu tivemos uma demorada conversa sobre essas palavras e o que elas significavam para nós. Por fim, consideramos essas palavras perigosas. E pudemos dividir nossas indagações com a turma na semana seguinte.

Perigosas, pois vêm envolvidas por um manto de solidariedade, compreensão, inclusão. Porém, se olharmos mais a fundo para as frases que se constituem por essas palavras, teremos: “inclusão é aceitar a diferença do aluno”, “eu aceito a diferença do outro”, “na inclusão, precisamos respeitar as diferenças do aluno”, “inclusão é respeitar as diferenças”, ou “eu acolho ele mesmo sendo diferente”. Pois bem, só podemos lançar mão dessas frases uma vez que nos colocamos em uma relação distanciada desse outro: “eu aceito o problema do outro já que eu não tenho problemas”, ou “na inclusão, precisamos respeitar as diferenças do aluno, pois não somos diferentes”. Muitas vezes sem perceber, estabelecemos relações com o outro, e nesse caso com o aluno em situação de inclusão, na qual o diferente é ele e, portanto, é ele que precisa se modificar, se adaptar; é ele que foge a uma suposta forma de ser a qual nós, os que não são diferentes, fazemos parte.

Em um artigo no jornal El País, Eliane Brum coloca em xeque essa forma de se pensar em relação ao outro,

³³Gostaria de agradecer à professora Cristina Carvalho (Faculdade de Educação PUC-Rio) pela oportunidade, e parceria, de estar na PUC-RIO oferecendo esse curso sobre mediação e inclusão, e a parceria do CCE-Puc nessa empreitada. Em 2015 fizemos a primeira turma e o curso tinha o seguinte título “Mediação e Inclusão: possibilidades de inserção da escola e no mercado de trabalho”; em 2016 mudamos esse título e estamos permanecendo, por ora, com ele – “Inclusão e Mediação: estratégias de inserção na escola”. Também quero agradecer à professora e psicóloga Débora Mascarenhas, que lecionou a primeira turma do curso conosco – Sheina e eu.

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, 2016)

Só nos valem dessas frases porque ainda prevalece a ideia de que temos escolha frente à diferença, ou seja, podemos decidir não aceitá-la, não respeitá-la, e etc. E não temos essa opção. Precisamos cuidar das palavras, uma vez que elas têm força e marcam a nossa experiência com as pessoas. A diferença é inerente à vida, é condição da vida. Logo, não nos cabe aceitar ou respeitar, ela está em nós e é prerrogativa da existência.

Macedo (2011) nos convoca a conviver com as diferenças a partir de uma lógica da relação, na qual se relacionar significa reunir coisas que não valham por si só, só existem em relação. Ou seja, é a relação com o outro que as define – “Portanto, na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação aos outros, de diversos modos.” (MACEDO, 2011, p.03). Nessa lógica as diferenças dizem respeito a todos, nos definem e nos modificam.

----- 1º fio: o diagnóstico como atravessamento

Hoje Manuela nos contou que a escola está exigindo que o aluno que ela acompanha tenha um laudo médico para que seja autorizado o uso de provas orais como forma de avaliação. Ela acha que não faz sentido precisar de laudo já que todos os profissionais da escola reconhecem a dificuldade do menino com a escrita e a leitura, e tem receio do que esse rótulo pode produzir no trabalho com o menino. Por outro lado, ele se beneficiaria muito se puder ter avaliações e atividades diferenciadas na escola. Seu aprendizado está sendo prejudicado pelas limitações das intervenções que podem ser feitas. Não queremos defender o diagnóstico, mas também não podemos abrir mão de modificar alguns funcionamentos da escola para que o aluno possa aprender. (caderno de campo, 2013)

Reitero que a prática de mediação na qual aposto não tem como alvo os diagnósticos que marcam a maior parte dos alunos que acompanhamos. Não é a partir das descrições sobre o autismo ou a síndrome de down que planejamos nossas intervenções com os alunos que acompanhamos. Assim como não nos pautamos em uma noção fechada de normalidade na escola, diante da qual teríamos como objetivo adaptar o aluno em situação de inclusão, e que está contida nos laudos que colocam o aluno do lado “errado” do funcionamento escolar.

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)

Entretanto, descartar laudos e diagnósticos como norteadores do nosso trabalho não significa que não são atravessamentos relevantes com os quais temos que lidar. Com alguns alunos acompanhados, o diagnóstico se tornou um aliado para conseguirmos que a escola autorizasse determinadas modificações no currículo, nas formas de ensinar, funcionar e avaliar. Foi o caso do trabalho de mediação da Manuela. O aluno não sabia escrever, mas entendia os conteúdos da matéria e sabia responder oralmente às questões. Assim solicitou-se a avaliação por meio de prova oral. A autorização para essa modificação precisava de laudo médico. A permissão para se modificar a forma de avaliação desse aluno foi atrelada à existência de um laudo justificando essa necessidade.

O que se colocava em cena era que sem um laudo com um diagnóstico fechado não poderia haver a implementação de estratégias específicas. Diante dessa determinação, foi necessário nos aliarmos ao diagnóstico para avançarmos nas modificações necessárias que garantissem que o aluno estaria sendo avaliado dentro das suas possibilidades, reduzindo, assim, as barreiras que estavam sendo impostas ao seu aprendizado.

Não podemos travar todas as batalhas ao mesmo tempo. Esse foi um aprendizado difícil no decorrer do meu trabalho como mediadora. Santos (2001) nos diz da necessidade de constituirmos uma experiência corporal sensível que, além de agir, seja também capaz de sentir. Para a mediação é importante criarmos esse corpo, capaz não só de esbravejar demandas a escola e requerer que tudo se modifique no mesmo instante, mas de se utilizar da sensibilidade no encontro com o outro e com as barreiras que se apresentam cotidianamente.

Foi preciso tempo para entender que era necessário escolher as batalhas mais urgentes, as que dariam, naquele momento, mais frutos e beneficiariam o aluno acompanhado. Nesse exemplo, da mediação de Manuela, o embate contra o fechamento de um diagnóstico estava impedindo que se efetivassem mudanças urgentes para o aluno experimentar com qualidade a escola. Dessa maneira, optamos por focar as energias em conseguir a prova oral, os exercícios adaptados e uma agenda simplificada que ele pudesse preencher caso a professora narrasse o que havia escrito no quadro.

Contudo, a aliança com o laudo diagnóstico se deu apenas no âmbito das nossas relações com a escola e nas resoluções burocráticas da instituição. O novo diagnóstico do aluno não se tornou uma diretriz de trabalho do mediador que o acompanhava. No cotidiano com o aluno, as intervenções pensadas se mantiveram guiadas pelas dificuldades que aquele aluno nos apresentava e pelas composições que íamos fazendo com ele.

----- 2º fio: diagnósticos x dificuldades

Quando comecei a trabalhar com Carlos e Antonio, eles tinham em comum o fato de não possuírem diagnósticos fechados. É esperado que os alunos dentro da categoria de inclusão tenham um laudo médico que justifique esse lugar na escola. Meu encontro com eles me colocou a pensar que nem todo aluno sem diagnóstico não é um aluno em situação de inclusão e, nesse caso, nem todo aluno que possui diagnóstico é um aluno em situação de inclusão.

No EMI, encontramos com alguns autores que nos levaram a pensar sobre essa questão do diagnóstico como critério para a inclusão de um aluno. Seria o laudo médico, ou diagnóstico, o conjunto de informações que nos ajudaria a construir um processo consistente de inclusão para os alunos que acompanhávamos? Concordamos com Senra (2008) quando ele diz que “se de fato nos propomos a construir uma educação para todos a partir da perspectiva de cada um, (...) da expressão do sujeito como ponto de partida (...), vamos considerar que de nada nos serve priorizar o diagnóstico médico (SENRA et al, 2008, p.38). Se não iríamos priorizar o diagnóstico médico, quais critérios iríamos eleger?

A partir desses encontros com Carlos e Antonio, e com outros alunos acompanhados pelo EMI, bem como com alguns autores, começou-se a desenhar a necessidade de entendermos quem eram os alunos em situação de inclusão.

Fui chamada para trabalhar com Antonio porque ele tinha dificuldades nos exercícios de sala, não acompanhava os conteúdos da turma. A escola também me apontou que o aluno por vezes atrapalhava a aula batucando ou provocando os colegas, parecia que ele não se conectava com as aulas. Outro ponto forte para a entrada da mediação era a dificuldade de Antonio em fazer amizades, no manejo das relações sociais na escola. Era uma grande preocupação que foi endereçada a mim. Com essas informações sobre o menino iniciei a mediação. (memórias, 2010)

Em algumas situações, as escolas demandaram para a família um laudo para que o aluno pudesse efetivamente entrar no grupo dos alunos em situação de inclusão e ter um mediador. Isso aconteceu principalmente nas poucas experiências que tivemos onde a família, e não a escola, solicitou que o aluno fosse acompanhado pela mediação. Em outras situações, a escola decidiu classificar o aluno como em situação de inclusão e pedir a mediação escolar, e ao longo do processo insistiu com a família pelo laudo a fim de ter um documento que justificasse as medidas diferenciadas utilizadas com o aluno. Esse laudo ora vinha com um diagnóstico fechado, ora apenas com a indicação de que eram necessárias medidas específicas para o aprendizado daquele aluno.

Dessa forma, o que há de comum entre os alunos que acompanhamos não é a presença de laudos ou diagnósticos; e sim barreiras no processo de aprendizado na escola, as quais são entendidas pela mesma como passíveis de serem vencidas se, e somente se, houver a presença de uma pessoa externa que venha acompanhar de forma exclusiva o aluno em questão. Essas barreiras produzem dificuldades. Esse foi o processo que se deu com Antonio. No caso dele, o laudo não se fez necessário, a escola compreendia que ele estava com dificuldades que demandavam a mediação. E nas conversas iniciais que tive na escola não me foi fornecido diagnóstico, e sim os pontos que vinham desafiando o processo de aprendizado do aluno que eu iria acompanhar. Entretanto, refletindo sobre esse início de trabalho fica claro que a descrição do aluno só comportou as dificuldades dele, e nada me foi contado de suas habilidades ou seus interesses. Essa parte foi Antônio mesmo quem me contou ao longo do tempo que trabalhamos juntos.

Então, me parece, que os alunos em situação de inclusão são alunos que apresentam alguma dificuldade no decorrer do seu processo de escolarização que extrapola o que seria passível de ser resolvido utilizando os recursos já existentes. É para essas situações que o mediador escolar costuma ser convocado.

Carlos é um adolescente que está no fundamental II. Ele é muito organizado e responsável com seu material. Realiza todas as tarefas com muito empenho. Ele tem dificuldade na compreensão dos conteúdos previstos pela escola, principalmente os que demandam pensamento abstrato, e nas relações com os colegas. Carlos não acompanha os conteúdos previstos na ementa de cada ano para cada disciplina, e por isso não consegue realizar todos os exercícios propostos pelos professores. Carlos gosta muito de futebol, sabe tudo sobre o assunto, e tem dificuldades de mudar de tema buscando sempre introduzir o assunto nas conversas. Nas relações com os colegas, reclama muito das provocações que os meninos fazem com ele, e tem dificuldade de entrar nas conversas, entender os assuntos. Já com os professores, e os adultos em geral, faz vínculo com facilidade, buscando essa parceria em muitos momentos. Respeita as regras colocadas pela escola com facilidade. Carlos sempre nos mostrou grande desejo por aprender e participar das atividades, o que facilita a implementação das diferentes estratégias. (anotações para apresentação³⁴, 2015)

Deslocando a incidência da atuação do mediador, passamos a nos preocupar em mapear as dificuldades que cada aluno estava nos comunicando e o contexto em que elas estavam inseridas. E junto com isso quais as capacidades que eles apresentavam e que os auxiliava na escola. O trabalho com Antônio já havia me mostrado que além das dificuldades ele também era composto por habilidades e interesses que se tornaram grandes aliados do meu fazer. Esse entendimento passou a fazer parte, então, da atuação com os outros alunos que acompanhei e na formação com os mediadores.

A descrição de Carlos, portanto, busca entender o aluno a partir de suas dificuldades e capacidades sem precisar da preocupação com um diagnóstico que ele poderia receber. Nesse caso específico não poderia, nem se quisesse, contar com a descrição diagnóstica já que Carlos não tinha laudo fechado. Pude construir minhas intervenções pautada nessas dificuldades que estavam ocorrendo no encontro entre o aluno e as demandas da escola, e também me utilizar das suas capacidades.

Basta que deixemos inscreverem-se as especificidades, mesmo que essas sejam necessidades próprias e diferentes das necessidades dos demais alunos

³⁴ Apresentação intitulada “Autismo e Inclusão Escolar” proferida em mesa redonda na jornada “Clínica do Autismo: Desejo e Aposta” organizado pela escola de psicanálise Letra Freudiana na Pontifícia Universidade Católica – PUC/Rio no dia 23 de outubro de 2015. Gostaria de agradecer o convite da psicanalista Cristina Vidal. E a co-autoria do texto da apresentação de Julia Mafra e Sheina.

no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade. Diante dessa singularidade que aí se afirma, consideremos a necessidade e a viabilidade de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (...). (SENRA et al, 2008, p.38)

A mediação com Carlos foi facilitada pelo fato dele ser muito organizado com seus materiais, e mostrar sempre vontade de realizar as tarefas, além da curiosidade para aprender. Por exemplo, propus que Carlos pudesse realizar os seus exercícios em sala de aula junto com a turma sem precisar da minha presença ao seu lado, ou mesmo na sala de aula. Isso só foi possível porque podia contar com a vontade dele em fazer as suas tarefas. E foi o apego às regras que me deu a ideia de oferecer ao menino um gabarito de suas apostilas para que ele pudesse corrigir o que tinha feito e depois tirar suas dúvidas com o professor e comigo. Eu sabia que ele não iria copiar o gabarito. Os exercícios dele eram adaptados com base nessa dificuldade de compreender enunciados abstratos, ou seja, fazíamos com que eles fossem mais concretos.

(...) mapear como esse aluno em situação de inclusão aprende os conteúdos, os funcionamentos e as regras da escola. Em seguida, quais são as dificuldades que emergem no encontro entre a forma singular de aprender desse aluno e a forma de ensinar da escola. Uma vez que fique claro quais são as dificuldades desse encontro, podemos então traçar objetivos, adaptar currículo, atividades, materiais e estratégias, criando um planejamento para acompanhar o aluno. (Blog EMI, 2015)

Como nos sinaliza Albano (2015), o exercício de criar intervenções a partir da vivência com os outros afirma a inclusão como “política da diferença (...) coexistência de singularidades, como a construção de um campo comum, que se compartilha com os outros, à sua maneira, com sua própria expressividade. É ser *com os outros* e não *como os outros*” (ALBANO, 2015, p.44). Portanto, o planejamento da mediação se dá utilizando as dificuldades e as capacidades que nos são comunicadas pelos alunos nos momentos em que estamos juntos.

----- 3º fio: somos todos diferentes

Partimos do pressuposto de que a diferença está na essência da humanidade, na gênese do processo de humanização. É ela que permite a diferenciação entre as experiências e a constituição da subjetividade. Afinal, a condição que nos iguala enquanto sujeitos humanos é o fato de sermos diferentes. O que nos iguala é a diferença. Considerar cada indivíduo permite-nos

descobrir, junto com ele, suas capacidades, suas potencialidade de sujeito singular e diferente. (SENRA et al, 2008, p.42)

A inclusão escolar pressupõe a diferença como parte integrante do cotidiano das salas de aula e dos corredores da escola. A entrada dos alunos em situação de inclusão nas escolas regulares escancara a heterogeneidade como prerrogativa do ser humano, e abre espaço para que possamos pensar uma educação que leve em consideração as diferenças de cada um de seus alunos.

Segundo Ortega (2009), alguns teóricos apontam que os alunos com deficiência (o autismo aparece em destaque nessas pesquisas) são pessoas com diferenças como todas as outras, com características singulares de funcionamento. O autor chama a atenção para um embate a nível teórico e prático entre aqueles que tomam a deficiência como “doença a ser tratada ou diferença a ser respeitada e cultivada” (ORTEGA, 2010, p.71). Hoje, na maioria das situações, a educação tem sido direcionada pelas idéias que tomam a deficiência como doença e apontam como papel da escola auxiliar os alunos com deficiência a encontrar as melhores ferramentas para enfrentar e minimizar a sua “deficiência”. Por outro lado, um modelo educativo pensando a partir dessa outra perspectiva apresentada por Ortega (2010) produz, necessariamente, uma mudança significativa no sistema educativo na medida em que “(...) ‘terá um profundo respeito pela diferença (e não deficiência) de cada criança’ (...). (ORTEGA, 2010, p.75)

No tempo atual, a efetividade da inclusão como política das escolas permite que os alunos com diferenças muito marcadas, que antes ficavam fora, estejam dentro. Essa ação permite, aos que habitam a escola, perceber e se relacionar com os alunos em situação de inclusão e alarga o espaço no qual conseguimos perceber as diferenças de todos os alunos, e mesmo as nossas.

Dessa forma, a diferença passa a ser palavra chave nos corredores da escola. Parece estar na moda usar a expressão “somos todos diferentes” – ouvimos isso nas escolas, nos cursos que oferecemos, lemos em artigos e falamos entre nós no EMI. Sim, vamos afirmar que somos todos diferentes e, portanto, somos iguais justamente porque somos diferentes. Como coloca Santos,

É preciso afirmar que nas novas lutas se procura o equilíbrio forte, tenso, dinâmico, entre o princípio da igualdade, o princípio da liberdade e o princípio da diferença, e que apesar de vivermos em sociedades muito desiguais, a igualdade não nos basta, queremos ser iguais e queremos ser diferentes. (SANTOS, 2001, p.22)

No entanto, não podemos usar essa frase para apaziguar as tensões e colocar todas as diferenças no mesmo patamar. Hoje, algumas diferenças não impedem que o aluno consiga aprender e experimentar a escola a partir do formato já dado. Outras diferenças sim. Elas, em muitos momentos, impedem o aluno de se movimentar, de aprender, de se desenvolver. Para a escola, elas representam desafios e colocam em evidência que a forma hegemônica de ensinar não dá conta da diversidade de formas de aprender. Dessa maneira, o encontro entre algumas diferenças e o funcionamento atual da escola produz dificuldades; ou melhor, o funcionamento atual da escola quando encontra com as diferenças de alguns alunos produz dificuldades.

Portanto, o que vamos percebendo é que precisamos inverter a lógica de que são os alunos que vão entrar nas salas de aula e precisam funcionar dentro das propostas feitas para um coletivo que teoricamente é igual. Os alunos necessitam de estratégias diferenciadas. A realidade vem nos mostrando que a diversidade é característica central nas salas de aula e que uma única proposta de atividade, uma única forma de apresentar certo conteúdo ou avaliar todos os alunos tem se mostrado cada vez menos eficaz (CAST, 2011). Esses alunos nos obrigam a pensar em outras formas de apresentar os mesmos conteúdos, repensar as regras, o tempo, o currículo, pois, como nos diz Macedo (2011), esses alunos “utilizam recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados” para aprender.

Vamos utilizar a ideia de Beyer (2006) de que os alunos em situação de inclusão são esses que se veem impedidos de aprender quando em contato com os funcionamentos da escola. O trabalho da mediação irá incidir, justamente, sobre essas dificuldades oriundas desse encontro entre a forma de ensinar e funcionar da escola e o aluno em situação de inclusão. E tem como objetivo colocar em cena um fazer diversificado na escola.

Quando comecei a mediar Carlos entendi que ele estava tendo dificuldades semelhantes às de Antonio quando se relacionava com os exercícios propostos pela escola. Ambos tinham dificuldades na compreensão de enunciados abstratos, com metáforas, com muitos comandos juntos e atividades muito longas. As fichas, livros e avaliações que a escola estava oferecendo para eles provocava essas dificuldades, e eles não conseguiam fazer. Carlos, muitas vezes, respondia qualquer coisa apenas para preencher o espaço vazio na folha. Antonio costumava deixar em branco. (memórias, 2012)

Ao longo do tempo, fomos descobrindo que dois alunos com o mesmo diagnóstico nos apresentavam dificuldades muito distintas e, por isso, éramos convocados a pensar em

estratégias diferentes em cada situação. Por outro lado, dois alunos com diagnósticos diferentes podiam ter as mesmas dificuldades. E ainda mais, alguns alunos que não tinham diagnósticos também tinham dificuldades semelhantes a alunos com diagnósticos bem definidos.

Foi o que aconteceu quando fiz a mediação de Carlos após ter feito a de Antonio. Com este último, comecei a adaptar seus materiais simplificando os enunciados, fazendo relação com questões concretas do cotidiano dele, usando imagens para auxiliar o entendimento de textos e perguntas, e diminuindo a quantidade de exercícios por atividade. Essas estratégias funcionaram para melhorar sua relação com os exercícios. Ele passou a conseguir fazê-los com mais propriedade e menos medo de errar. Quando comecei a acompanhar Carlos pude utilizar essas mesmas estratégias de adaptação de material. Inclusive pude usar como modelo algumas fichas preparadas para Antonio e que precisaram apenas de alguns retoques para aproximá-las da realidade de Carlos, e assim serem usadas com ele.

Carlos, assim como Antonio, também me falava de um medo de errar. O medo de errar atravessava a relação de aprendizado dos dois meninos, porém produzia reações diferentes em cada um – Antonio deixava em branco e Carlos escrevia qualquer coisa na folha de exercícios e não queria corrigir –, talvez fossem fruto de questões semelhantes: um material que não estava acessível para eles, um material muito difícil, por vezes incompreensível, o que resultava em erros frequentes. David Rodrigues, em uma palestra no TED³⁵, coloca que a “igualdade de oportunidades não é do lado do que se dá, mas é do lado de que se recebe”, assim tratar os meninos com igualdade não era oferecer material semelhante ao da turma. Ao contrário, era oferecer materiais com os quais eles pudessem efetivamente trabalhar e aprender. Diferente dos materiais, aprender sim era uma aposta semelhante a da turma.

Ofertar para todos os alunos o mesmo material e as mesmas estratégias de trabalho não significa tratá-los com igualdade, pois sabemos que cada um deles tem condições diferentes para recebê-los. Em várias situações, se apresenta como estratégia disponibilizar materiais diferentes de acordo com as capacidades que cada aluno possui para lidar com eles. Parece-me que o fato de não terem sido levadas em consideração as dificuldades e capacidades de Antonio e Carlos na confecção de seus materiais pode ter provocado, nos dois, uma sensação de fracasso e o medo de errar. Essa combinação, aos poucos, foi diminuindo o vínculo deles com o aprendizado em si. Oferecer um material pensado para eles, que

³⁵ Disponível em – https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A

correspondia às suas dificuldades, habilidades e interesses, foi a minha principal estratégia de trabalho.

Para romper a generalização presente em uma certa relação professor-aluno, ou especialista-paciente (...) precisamos buscar os funcionamentos singulares: O que ele sabe? O que faz? O que não faz? (...) Mas consideremos a limitação das perguntas acima, pois qualquer uma delas pode incorrer em uma nova generalização. 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. (MACHADO, 2010, s/p)

Dessa forma, o que percebemos é que, quando optamos por compreender os alunos em suas dificuldades e habilidades, as estratégias e materiais construídos para um aluno servem para outro que esteja apresentando a mesma dificuldade. Além disso, abrimos espaço para que as estratégias e ferramentas criadas inicialmente para o aluno em situação de inclusão possam ser utilizadas com alunos fora dessa categoria, e aos poucos, incluir as apostas de diversificação no cotidiano de todos os alunos.

----- 4º fio: fazer igual e fazer diferente

Carlos estava se sentindo mal, pediu para ligar para mãe. O professor olhou para mim, pedindo aprovação se ele podia ou não ir. Me fiz de desentendida. Ele liberou o Carlos para ir à coordenação, mas frisou o ‘comigo’. Saímos da sala, mas eu não o acompanhei, afinal ele sabia o telefone da mãe e sabia falar que tinha dor de cabeça. A psicopedagoga, após falar com a mãe ao telefone, me chamou para dizer que Carlos estava dizendo que se sentia mal e queriam saber se ele estava de fato ou não se sentindo mal. Disse que ele estava dizendo que sim, portanto deveria estar passando mal. Me parecia óbvio, e também óbvio que ele não precisava de mediação ali, podia fazer igual a todos os outros alunos da escola quando se sentem mal: avisam a escola, falam com seus responsáveis e, caso haja necessidade, recebem uma medicação ou são liberados para casa. Frisei isso com a escola e tentei sumir nas vezes seguintes em que ele pediu para ligar para casa porque se sentia mal. (memórias, 2012)

Quando precisamos buscar ir além das limitações? E quando temos que afirmar e compor com a limitação como o que nos constitui? Ou, quando precisamos afirmar que o aluno pode fazer igual a todos os outros e quando ele pode fazer diferente? Nas palavras de

Boaventura, “lutar pela diferença quando a igualdade aniquila e lutar pela igualdade quando a diferença insulta.” (apud, CONTI, 2015, p.76).

Quando um aluno é considerado em situação de inclusão, e mais ainda quando tem um mediador, muitas das regras e procedimentos passam a ser ignorados para ele. O aluno passa a ser “café-com-leite”. Junto com essa percepção fica-se entendido que ele não pode fazer nada sem o seu mediador. Carlos e eu vivíamos essas situações, e tínhamos que achar meios de burlar esse funcionamento. Ele tinha todas as condições de reconhecer quando não estava se sentindo bem, e dominava todos os recursos para ligar para sua mãe e narrar o que estava acontecendo. Ele não precisava da minha ajuda, e nem precisava fazer diferente dos outros colegas.

Propus que ele fizesse fotos do making-off das aulas de dança como forma de participação – assim ele fica no grupo e na sala, e presta atenção na dança produzindo algum trabalho. No entanto, a resposta é que o alunos pode sim fazer o que propus, mas que isso não poderá contar como o trabalho dele. Porque a escola acha que o caminho proposto o retira do grupo. O aluno teria que participar das atividades junto com o grupo da dança. Enfim, não está havendo muito espaço para ele fazer diferente. Ele vai tirar as fotos e depois vejo como isso vai ficar.” (caderno de campo, 2011)

Propus à escola que fizéssemos com Antonio um trabalho diferenciado da turma nas aulas de dança. No primeiro momento eu apenas acompanhei com ele as aulas para entender onde estavam as suas dificuldades. Logo pude perceber que era uma aula que demandava muita exposição, dançar na frente da turma era se expor demais para aquele menino; ele me disse em algumas ocasiões que ficava com vergonha, e por isso não queria fazer. Diante dessa descoberta comecei a pensar alternativas para que ele pudesse fazer parte daquela aula dentro das possibilidades dele. Antonio gostava de tirar fotos, e a máquina o escondia o suficiente para não ficar com vergonha. Fazendo o making-off ele estava no grupo, acompanhando o que seus colegas estavam realizando e ainda lhe permitia ficar fora do foco de luz.

A proposta de diferenciação leva em consideração as possibilidades do aluno e a tentativa é de que ele se mantenha no coletivo. Portanto, “resta-nos interrogar-nos acerca da forma pela qual poderíamos transitar entre o domínio do singular e o do domínio do ‘para-todos’” (SENRA et al, 2008, p.36). Assim, fazer diferente não significa ficar de fora, excluído do grupo. A inclusão diz respeito justamente a possibilitar que todos os alunos estejam juntos

aprendendo e compartilhando experiências. Uma exposição dos momentos de ensaio da turma poderia ser compartilhada com todos, ao mesmo tempo que o Antonio conheceria bem os movimentos da turma, já que os estaria registrando. A produção e as aprendizagens de ambos, de Antonio e da turma, são partilhadas.

A mediadora me trouxe um problema com relação à prova do livro de língua portuguesa. Não era novidade que a escola tinha dificuldade em entender que o menino tinha o direito de fazer as provas com a turma, como aluno daquela turma. Suas provas precisavam ser adaptadas, mas ele podia e queria fazê-las com a turma, na mesma hora, no mesmo dia. A prova do livro foi dividida em duas partes, a turma iria fazer em dias diferentes. No primeiro dia, o menino fez prova com a turma, a dele adaptada. No segundo dia, ele não fez, não tinha prova para ele. O aluno ficou excluído dessa atividade, fez um trabalhinho para passar o tempo. Para a escola não havia necessidade dele fazer duas provas, alegava que ele iria ficar cansado, podia ficar fazendo outra coisa nesse momento, separado da turma. Mas ele é aluno da turma, porque não iria fazer igual à turma? Fomos à escola conversar sobre a necessidade do menino seguir as atividades da turma, as regras. Ele precisa que sua prova seja adaptada, mas pode fazê-la junto com a turma. (caderno de campo, 2015)

Em outros momentos trata-se de manter os procedimentos de rotina e modificar a forma de fazê-los. O menino tinha todas as condições de fazer as provas assim como seus colegas de turma. Como aluno daquela sala, fazia sentido que ele pudesse realizar as mesmas atividades. Assim, se a turma toda estava fazendo prova porque ele não estaria também? Era um aluno que tinha condições de seguir o funcionamento da turma, com adaptações de conteúdos e formatação. Suas provas precisavam ser menores, pois ele levava mais tempo para realizá-las; precisavam utilizar uma linguagem mais concreta e imagens para auxiliar no entendimento dos enunciados; seus conteúdos eram um pouco diferentes da turma, então sua prova também era diferente da prova da turma. Com essas modificações ele podia participar dos momentos de avaliação como qualquer aluno da sala, e dessa forma se sentir pertencendo àquele grupo. Não fazia sentido retirá-lo de sala, ou colocá-lo para fazer uma atividade distinta. Essa estratégia poderia ser utilizada com outros alunos que não conseguiam, por exemplo, fazer muitas provas, ficavam cansados, ansiosos ou qualquer outra dificuldade. Não era o caso desse aluno.

Nos encontros de grupo com os mediadores debatíamos as intervenções que cada uma estava fazendo com seu aluno. Utilizávamos essa pergunta – quando fazer igual e quando

fazer diferente? – para balizar nossas ações, pois passamos a entender que só deveríamos intervir junto ao aluno quando entendêssemos que ele não tinha condições de realizar a atividade, ou o procedimento, de forma semelhante aos seus colegas. Nessas situações precisávamos ponderar se o melhor caminho era modificar o procedimento, a regra ou atividade, ou mantê-los iguais e criar ferramentas com o aluno para que ele pudesse realizá-las.

(...) o caminho para se chegar até à educação de qualidade para todos será alcançado graças à experiência de cada um, experiência de expressão, inscrição e laço com uma coletividade que seja suscetível a ela. É só experimentando que se pode efetuar a singularidade e sua verificação. (SENRA et al, 2008, p. 37)

Enquanto mediadores corremos o risco de cair na armadilha do “dar conta de tudo” – dar conta das demandas da escola, dos pais, dos terapeutas. Na escola isso se atualiza quando passamos a ficar ao lado do aluno em todos os momentos, quando fazemos de tudo para que nada dê errado, que o aluno faça tudo que é pedido. Sem ponderar se naquela situação ele precisa mesmo de nós, se ele precisa de adaptações, ou se ele pode fazer igual aos demais alunos. Temos que ver ao longo do processo o que precisa ser modificado e o que manter da mesma forma que o proposto para os demais alunos. Passamos então a partir do pressuposto de que a priori o aluno mediado podia fazer tudo igual aos seus colegas, e a diferenciação viria do nosso encontro com ele.

2ª costura: Autonomia

O aluno em situação de inclusão precisa ser autônomo. Esse imperativo aparece no discurso de pais, professores, coordenadores, terapeutas e mediadores. É parte fundamental na avaliação do trabalho do mediador; é tópico constante nas nossas conversas semanais e nos nossos relatórios semestrais. As reuniões com a família e a escola são parte do trabalho do mediador. É nelas que entendemos o que cada um pensa sobre o que é melhor para o aluno acompanhado. Nas conversas aparecem as apostas que cada instituição toma como mais importantes e o tópico autonomia ocupa, muitas vezes, o início da pauta. Como acontece com muitas palavras que são usadas com frequência, o sentido de autonomia parece claro, evidente. E não estamos acostumados a questioná-lo, utilizamos o termo sem grandes ressalvas ou críticas. No seu sentido clássico (o que mais aparecia nas reuniões) autonomia é: fazer sozinho, de forma independente e produtiva.

Esses valores aparecem no campo de lutas pela afirmação da deficiência. Segundo Diniz (2003), o modelo social³⁶ tinha como premissa ética se igualar a esses princípios morais hegemônicos de independência e produtividade. Portanto, esse significado clássico não se restringe às salas de reunião das diferentes escolas, mas percorre cenários mais amplos. São valores morais hegemônicos que regem a nossa subjetividade cotidiana, e que se tornam ainda mais fortes quando alguém apresenta alguma dificuldade ou limitação. Questionar esses valores não é tarefa simples, e nem assistimos esse debate ocupar os corredores da escola. Portanto, a escolha em manter essa palavra – autonomia – com toda a sua bagagem se dá por apostarmos na subversão de seu sentido clássico.

O movimento feminista³⁷ da década de 1990 coloca em xeque essas demandas, indicando que esses valores pouco comportam as possibilidades de uma gama maior de

³⁶ O modelo social, fruto das lutas políticas de pessoas com deficiência – homens com lesão medular, que é uma deficiência física, para o qual algumas mudanças físicas no ambiente dão conta de seus desafios - aposta que uma pessoa se torna deficiente no encontro com o outro, com a sociedade, e não que ela nasce deficiente ou é fruto de uma lesão no corpo. Dessa forma, havendo condições específicas de acessibilidade as pessoas não se tornam deficientes; ninguém é deficiente em si. A deficiência, uma vez sendo resultante do encontro com o contexto social, deixa de ser individualizada e passa a ser consequência de ambientes pouco receptivos a diversidade humana. (DINIZ, 2003).

³⁷ O movimento feminista, conhecido pelas lutas contra “todas as formas de opressão e desigualdade (...)” (DINIZ, 2003, p. 01), contribui de forma importante para o campo dos estudos sobre a deficiência. As feministas adotam o modelo social da deficiência, principalmente na afirmação da face opressora das estruturas sociais, e acrescentam novos ingredientes no campo de discussão e lutas políticas. Elas trouxeram a ideia de que é em ação onde efetivamente as realidades são tecidas; temos que olhar a deficiência em ação, o cuidado em ação. Para saber mais procurar: DINIZ, D Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. In: Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, 1-8, julho/2003 e O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense. 2012

pessoas deficientes. Foi o movimento feminista que trouxe à cena a questão dos deficientes graves que nunca terão independência, a questão das crianças e dos deficientes intelectuais.

Regidos por essa demanda, a questão da superação das dificuldades dá lugar ao apagamento das diferenças. O modelo social da deficiência afirma essa postura quando seu objetivo passa a ser o de superar suas dificuldades e limitações, para então se tornar igual e alcançar a tão sonhada independência. O movimento feminista sinaliza a necessidade da mudança desses valores éticos e sociais, pois a busca pela independência acima de tudo deixa de lado imperativos como a dor, limites corporais, e relega qualquer sofrimento ao âmbito individual. E para elas, os valores fundamentais deveriam ser revistos para que houvesse de fato uma realidade onde seria possível existir pessoas deficientes (DINIZ, 2003).

O sentido clássico de autonomia que aparece nas reuniões nas escolas está ligado a esse imperativo de independência do qual nos falam as pesquisadoras do movimento feminista. Portanto, na mediação também precisamos estar atentos a ele. A busca por mudanças na instituição visa que o ambiente se torne sim mais acolhedor à diversidade, mas sem apagar as diferenças que estão marcadas no corpo de cada habitante da escola.

----- 1º fio: independência ou (não) fazer sozinho

Hoje foi dia de prova, estávamos numa sala quando um professor entrou e nos pediu para sair, pois iria fazer uma atividade com uma turma. Carlos ficou muito irritado, reclamou sério comigo perguntando por que eles não tinham sala para fazer prova e dizendo que aquilo não era justo, que atrapalhava. Eu respondi que também estava irritada, mas que não podia resolver esse problema e disse que a coordenação era quem tinha o poder de resolver a situação. Passou pela minha cabeça ir até o coordenador, como já havia feito várias vezes ao longo daquele ano. Carlos continuava reclamando e o tempo de prova passando. Sugeri que ao invés de reclamar comigo, que não poderia resolver, ele fosse até a coordenação da escola e reclamasse lá. Ele achou uma boa ideia e foi lá, voltando uns minutos depois com o coordenador, que, com dificuldade, achou uma sala. Alguns dias depois, Carlos passou por mim e me disse que havia ido à coordenação falar novamente sobre a questão das salas de prova, e que o coordenador havia prometido que até o final do ano isso seria resolvido. Carlos ficou muito satisfeito, mas disse que iria continuar cobrando. (memórias, 2012)

A cada reunião com a família ou a escola, fomos sentindo incômodos com essa versão clássica de autonomia que habitava a sala. Ela não correspondia ao que víamos acontecer no trabalho de mediação com os alunos que acompanhávamos; não víamos os alunos fazendo sozinhos, mesmo quando incentivávamos que eles fizessem algo sem nós, eles acabavam fazendo com outra pessoa ou objeto. Assim, ao logo do trabalho, fomos podendo repensar essa demanda de que os alunos em situação de inclusão deem conta sozinhos das demandas da escola.

Na mediação de Carlos, na cena narrada acima, a resolução dos impasses costumava ser conduzida pelo mediador junto à coordenação. Esse funcionamento produziu uma relação com o menino, na qual ele direcionava suas demandas sempre para o mediador e este, por sua vez, falava por ele com a escola. Carlos dependia do mediador e assim não podia ser autônomo, ou seja, resolver sozinho um problema, como a falta de sala. Nessa lógica, o mediador deveria ajudar o aluno a alcançar a autonomia que, nessa situação, seria Carlos achar uma sala na escola para fazer sua prova sem precisar recorrer a ninguém. Ora, essa ideia colocada em palavras, ou falada em voz alta, não faz sentido algum. Um aluno, com dificuldades ou não, não pode decidir o local onde fará sua prova na escola. Quem tem essa atribuição é a coordenação da escola. Logo, necessariamente, Carlos precisa acionar o coordenador para resolver seu problema. Fica claro que fazer sozinho não seria possível. Então o que seria ser autônomo nessa situação?

Haraway (2008) e Buttlar³⁸ nos propõem um caminho possível para (re)arrumar os valores sociais em torno da noção de autonomia. Ao invés de parear autonomia com independência (fazer sozinho), podemos parear com “interdependência” – quanto mais pessoas/objetos nós dependemos, mais autônomos ficamos. Elas nos sugerem compreender que o corpo é tecido nesse movimento de fazer conexões – “Eu preciso reconhecer todos os membros, animados e inanimados, que fazem o nó de uma vida em particular³⁹ (...)” (HARAWAY, 2008, p.162).

Em uma relação de autonomia dependemos do outro num sentido positivo, pois nos definimos na relação com esse outro; é se sentir responsável como parte e todos dessa relação, pois nos modificamos nesse encontro ao mesmo tempo que modificamos os outros elementos que constituem essa relação (MACEDO, 2011). Portanto, ter autonomia seria estar em relação, fazer mais laços, ligar-se.

³⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE> ; acessado em outubro/2014

³⁹ Livre tradução da autora com a ajuda da querida companheira de estudo Fátima Queiroz.

Voltando para situação da prova do Carlos, podemos acompanhar em ação essa nova ligação da ideia de autonomia com interdependência. Quando o mediador propõe que o aluno se dirija ao coordenador, ele possibilita que Carlos possa fazer uma nova conexão. Ele passa a contar com uma segunda pessoa para resolver o impasse que estava colocado, e amplia o seu círculo de apoio na escola. Entendendo agora autonomia como ampliar a capacidade de fazer conexões, de tecer os laços, podemos dizer que ao se conectar com o coordenador para resolver o problema da prova, Carlos se tornou mais autônomo.

Dessa forma, fazemos uma torção na noção clássica de autonomia. Abrimos mão da ideia de autonomia como a quantidade de coisas que conseguimos fazer sozinhos, sem ajuda, de forma independente; e abrimos as portas para a autonomia como agência, agenciamento com uma heterogeneidade de objetos, pessoas e animais. Somos autônomos quando conseguimos nos agenciar a mais pessoas e objetos, ampliar as conexões ao nosso alcance diário para operar aquilo que nos propomos – “Ele teve sorte em ter concatenado uma série de parceiros, incluindo a cadeira de rodas, as muletas, e a atenção e os recursos de seus pais e amigos. A vitalidade veio de viver com a consideração de todos esses parceiros⁴⁰” (HARAWAY, 2008, p. 169 e 171)

Falamos o tempo todo no objetivo de construir autonomia para os alunos acompanhados, como se autonomia fosse algo que pudéssemos desejar para eles; ou fazer eles quererem; ou dar para eles. No entanto, como aponta Honorato (2012), a autonomia é algo que produzimos na mediação. Ou seja, a mediação precisa se configurar de tal forma autônoma, interdependente, que produz na relação o desejo de autonomia no outro.

Talvez o que seja possível é construir uma prática de mediação que se faz autônoma na escola, ou seja, se faz no processo de ampliar suas conexões com os outros que habitam a escola. É afirmar que eu, enquanto mediador, só consigo constituir um trabalho de mediação a partir das relações que estabeleço na escola com outros, pessoas e objetos, que me fazem caminhar. No processo de me conectar com o outro posso convidar o aluno que acompanho a se conectar também. Na situação com Carlos pude sugerir a ele falar com o coordenador, apresentei essa possibilidade como mais uma forma de tentar resolver o problema. O papel do mediador aqui foi o de promover e abrir novas conexões possíveis.

Outra ideia importante a ser repensada é a de que ser autônomo é um estado permanente – uma vez conquistada a autonomia seremos autônomos sempre. Como coloca Honorato (2012),

⁴⁰ Livre tradução da autora com a ajuda da querida companheira de estudo Fátima Queiroz.

ela não é uma ‘tomada de consciência’ de uma vez por todas, nem se torna, em qualquer momento, uma causa ganha ou um direito adquirido. Mas sua possibilidade, sua capacidade de fundar a si mesma, instaurando aberturas, deve ser reconhecida (...) Para tanto, mais do que empreitar, é preciso estar à espreita, e então ‘apanhar’ o acontecimento da autonomia (...) (HONORATO, 2012, p.58).

Quando conseguimos manter juntas uma série de articulações heterogêneas naquele instante somos autônomos; são instantes de autonomia. Quando uma ponta se solta temos que rearticular. Dessa forma, é sempre um estado provisório. A autonomia é sempre onde se chega e nunca de onde se parte. É sempre precária, datada e em movimento.

----- 2º fio: **interdependência**

Fui convidada a fazer uma viagem de 15 dias no mês que vem. Vou ficar ausente da escola no meio do período letivo, e Antonio vai ficar sozinho. Estou preocupada em como ele vai acompanhar a escola sem mim. Hoje tive reunião com a coordenação para pensarmos saídas para essas duas semanas. Falei da possibilidade de deixar prontas algumas fichas adaptadas para as matérias mais complicadas, como matemática e história, mas que para dar certo vamos precisar dos professores dele. Ela me disse que iria conversar com eles, e que seria bom se eu pudesse falar com a inspetora que está sempre pelo pátio para ver se ela pode ficar atenta se ele precisar de algo. E também falou que ela própria estaria mais presente com Antonio. (caderno de campo, 2010)

Com essa torção na ideia de autonomia, o objetivo da mediação de “construção de autonomia” passa a ser trabalhar com o aluno para ampliar as relações no cotidiano da escola: precisar do professor, do colega, do lápis, da cadeira, da coordenadora, do inspetor, da letra maior, do material concreto, das imagens, etc. Na situação narrada, a preocupação com a ausência do mediador é justamente pela falta de conexões que Antonio tem na escola. Ele nunca havia ficado sem mediador durante mais de um dia ou dois, assim sempre contavam comigo para auxiliá-lo nas atividades cotidianas. A viagem aparece por acaso e nos obriga a olhar para que tipo de relação estava se dando na mediação de Antonio.

Tínhamos como um dos objetivos do trabalho que o aluno fosse mais autônomo nas atividades da escola. Ao longo do ano eu vinha pensando artifícios para que ele não dependesse tanto de mim, como materiais adaptados e parcerias com os professores. No

entanto, diante da minha eminente ausência essas conexões não pareciam fortalecidas, deixando a mim, a escola, e a Antonio preocupados. Nesse momento ficou em evidência que a grande dependência da mediação na escola fazia com que Antonio tivesse pouca possibilidade de ação, pois na ausência do mediador com quem ele poderia se ligar para dar conta das atividades? Ele corria o risco de paralisar. Nesse sentido não estávamos caminhando para ele ser mais autônomo, ou seja, estar mais conectado, e sim estava ficando cada vez mais dependente de apenas uma pessoa, o que limitava suas possibilidades de experimentar a escola sem a minha presença.

Enquanto mediadores, não basta apenas criarmos artifícios que ampliem a rede do aluno na escola, mas é preciso também fortalecer esse rede. Como defende Albano (2015), intervimos também para que a escola “crie outros recursos (...) de modo que a função exercida pelo at (mediador)⁴¹ de apoio aos processos de inclusão, possa ser utilizada e apropriada pelos demais atores escolares.” (ALBANO, 2015, p.148) Portanto, fortalecer essa rede a tal ponto em que se prescindia da figura centralizadora do mediador escolar. Contudo, não significa ficar sem mediador, mas deslocar da figura do “mediador escolar” o papel de mediar, ampliar as conexões possíveis no espaço escolar a tal ponto que outras pessoas e objetos possam ocupar o lugar de *mediadores*.

Despret (2013) também nos aponta que o homem é constituído a partir da interdependência com pessoas e os objetos - cadeiras, bactérias, professor, tecnologia, ficha de exercícios. E acrescenta que nossa capacidade de agir no mundo está diretamente ligada a essa capacidade de nos agenciarmos. Isso se atualiza na escola - quando o aluno se agencia a outras pessoas e objetos, ele amplia a sua capacidade de agir.

Dessa forma, são os agenciamentos, os encontros, que produzem a capacidade de agir das pessoas do mundo. Assim, podendo contar com a parceria dos professores, da inspetora, da coordenadora e das fichas e atividades adaptadas, Antonio pôde experimentar a escola na minha ausência. A paralisia que nos preocupou diante da minha viagem se transformou na possibilidade de o aluno se agenciar a uma série de pessoas e objetos e ampliar sua capacidade de agir na escola. Portanto, vamos tomar agência como sinônimo de autonomia - autonomia no sentido de ampliar conexões, se agenciar (DESPRET, 2013).

Após os quinze dias sem a mediação, Antonio se agenciou a outras pessoas e objetos

⁴¹ A autora utiliza o termo Acompanhante Terapêutico (at) para se referir ao que chamamos, no Rio de Janeiro, de mediador escolar; o profissional que acompanha o aluno em situação de inclusão na escola. Acredito que devem haver semelhanças e diferenças entre essas duas atuações, do mediador e do at. No entanto, guardadas as devidas diferenças, nesse trecho aproximamos os dois profissionais.

produzindo novas conexões e criando outras formas de se movimentar. No meu retorno me vi diante da necessidade de me (re)configurar frente a essas mudanças, caso contrário corria o risco de tentar recolocar essa relação num formato anterior no qual ele dependia de mim, lugar esse que me era familiar – “O aluno, nesse sentido, nunca pode aprender (ou ficar autônomo⁴²). Como é que eu fico, se ele aprender? Fico sem lugar, sem definição.” (MACEDO, 2011, p.05). Me colocando dessa forma estaria construindo com ele uma relação de co-dependência (MACEDO, 2011). Em algumas situações, nós, mediadores, nutrimos um sentimento de sermos tão imprescindíveis para o aluno que dificilmente abrimos espaços para que ele se torne autônomo, ou seja, estabeleça outras conexões, possa estar no mundo sem nós, em outras relações. Pois para abrir esse espaço haveríamos de nos modificar e mudar nosso posicionamento. Esse é o desafio de uma relação de interdependência e não de dependência, que visa a autonomia,

de uma relação construtiva. Ensinar ou cuidar é ‘perder’ por ter ensinado ou cuidado, aquele a quem ensinamos ou a quem cuidamos. É deixá-lo partir e alterar a posição relacional conosco, pois já não precisa mais de nós (da mesma forma⁴³). Em verdade, não se trata de ‘perder’, mas ganhar. Um filho (ou um aluno)⁴⁴ que ganha autonomia desenvolve recursos próprios, abre-se para um mundo maior, amplia seu espaço relacional (...). (MACEDO, 2011, p.05)

No grupo, ontem, fizemos um remanejamento dos casos. Precisamos saber quem vai dar continuidade à mediação que está fazendo e quem não vai. Maria acompanha um menino do 4º ano que tem paralisia cerebral, é cadeirante e não é alfabetizado. O trabalho de mediação foi potente esse ano, o menino já se sente um pouco mais parte da turma, quer aprender, fala com os professores, pede para ir ao banheiro. No entanto, ele não tem material, porque não acompanha o conteúdo da sua turma, e quase não consegue ficar em sala. Maria está na dúvida se continua acompanhando ele ou não, pois esse ano não pôde contar com a parceria da escola. Agora, no final do ano, a escola contratou uma coordenadora de inclusão, e ela tem sido parceira, e talvez possamos compor com ela. Maria quer continuar, mas precisa de ajuda dos professores no cotidiano de sala e da coordenação nas decisões sobre o currículo do aluno. Maria também quer o auxílio do projeto (EMI) para fazer o material adaptado que o

⁴² acréscimo da autora

⁴³ acréscimo da autora.

⁴⁴ acréscimo da autora.

menino precisa. Decidimos conversar com a escola junto com Maria. E continuaremos acompanhando esse aluno se pudermos fazer o trabalho de inclusão junto com a escola. (caderno de campo, 2014)

Honorato (2012) nos fala de uma mediação que precisa em si ser autônoma, ou seja, um trabalho de mediação que esteja o tempo todo buscando ampliar suas conexões na escola. Uma prática a dois, mediador e aluno, se torna empobrecida e corre o risco de acabar excluindo os dois num canto da sala, sozinhos, e muito pouco autônomos. Como vimos no caso do Antonio, uma mediação sem parcerias não contribui para aumentar a capacidade dos alunos de se agenciar na escola. Tão pouco possibilita convidá-lo a buscar outras parcerias. No entanto, não só os movimentos do aluno ficam mais restritos, como o do mediador também. Sem a escola, Maria não conseguiu flexibilizar os conteúdos do aluno que acompanhava e nem criar materiais adaptados. Sem os professores, por exemplo, a permanência em sala de aula foi muito complicada, pois nada do cotidiano das aulas foi modificado para que o aluno pudesse participar com as suas limitações. A mediadora não tem como modificar o andamento de uma aula, só o professor tem essa autoridade e possibilidade. Maria, para o próximo ano, vai precisar dos professores para atuar nessa dificuldade do aluno em ficar na sala.

Precisamos descobrir com o quê e quem podemos contar no cotidiano da escola para tornar o trabalho de mediação mais potente. Quem são nossos parceiros? Quais estratégias, pessoas e instrumentos nos ajudam a potencializar nossa atuação ali? Quem ou o quê nos ajuda? A coordenadora de inclusão aparece como uma primeira conexão possível. Com ela talvez seja viável mexer nos conteúdos que o aluno vai ter como objetivo, já que ele não acompanhava os mesmo conteúdos da sua turma. Além dessa nova coordenadora, Maria pode pedir ajuda ao projeto para produzir os materiais adaptados, para que no ano seguinte o aluno tenha material didático, porque os da turma não estão servindo para ele. Dessa forma, Maria não apenas busca como objetivo a autonomia do aluno, mas produz uma mediação autônoma, que amplia seus laços na escola convidando outras pessoas e objetos para fazerem parte do processo de inclusão do aluno acompanhado. Maria pôde convidar outros na escola para se tornarem *mediadores* como ela.

----- 3º fio: heterogeneidade

Talvez seja verdade que não existimos de fato até que haja alguém para nos ver existindo, não conseguimos propriamente falar até que haja alguém que possa compreender o que estamos dizendo, em essência, não estamos completamente vivos até sermos amados. (BOTTON, A., 2011, p. 107)

Para se referir a essas conexões que nos fazem existir e nos permitem funcionar no mundo, Haraway (2008) nos presenteia com o conceito de “espécies companheiras”. Falando sobre seu pai, que tinha um enrijecimento do quadril e precisava de cadeira de rodas, ela ilustra esse conceito de um sujeito que é composto em relação com as pessoas e objetos, com as quais criamos uma relação de interdependência – “Aquela cadeira de rodas estava em uma relação de espécie companheira com o menino; todo o corpo era orgânico assim como madeira e metal; (...)”⁴⁵ (HARAWAY, 2008, p.167)

O menino mediado pelo Theo estava com muita dificuldade de ficar na rodinha com a turma. Era o momento em que a professora contava o que ia acontecer no dia, fazia a chamada, lia uma história ou conversava sobre o fim de semana de cada aluno. O menino ainda não falava, e rapidamente se cansava de ficar na roda. Então pensamos juntos algumas estratégias: o menino poderia levar um boneco para a roda que tivesse a ver (ou não) com o assunto do dia – isso ajudava ele a ficar mais calmo na roda, foi um bom apoio; quando tinha história Theo poderia pedir um livro a mais para ele manusear; sentar ao lado da professora poderia ajudar em alguns momentos; em outros o mediador tentaria sentar atrás dele. Theo foi experimentando todas essas ideias, e o tempo que o menino ficava na roda foi aumentando. (memórias, 2014)

A idéia de espécies companheiras é tecida no movimento de descentralizar o humano do papel de produtor da realidade. Se tomarmos emprestado para pensar a mediação na escola, podemos tirar o mediador escolar do centro do esforço de inclusão. Nesse pensamento o que importa é entender as conexões que fazemos com o outro – seja ele humano ou não-humano – e o mundo que produzimos juntos nesse encontro.

⁴⁵ Livre tradução da autora com a ajuda da querida companheira do grupo de orientação coletiva Fátima Queiroz.

Dessa forma, Haraway (2008) nos ajuda a tomar como *mediadores* não apenas o mediador escolar, mas também as outras pessoas da escola – professores, alunos, coordenadores, inspetores – e os objetos que povoam a sala de aula, e muitas vezes são cruciais na produção de um mundo comum, marcado pela multiplicidade e pela heterogeneidade, que permite ao aluno, em situação de inclusão ou não, habitar o espaço escolar.

Por acaso, em um momento de brincadeira, Theo descobriu que podia lançar mão de outros artifícios para alcançar um dos objetivos daquela mediação: auxiliar o aluno a participar dos momentos de roda com a turma. O menino não queria deixar o boneco com que estava brincando e por isso não ia para a roda. Ora, a expectativa era que ele se sentasse na roda sem o mediador, mas ninguém havia dito que não poderia levar o boneco junto. Theo revolveu experimentar deixar o boneco acompanhar o menino. E deu certo. Ele foi para roda com os colegas, e lá permaneceu mais tempo do que de costume. Nesse momento se colocou em cena a possibilidade de usar outra coisa como *mediador* do menino que não ele próprio Theo (mediador escolar). O mediador costumava ir com ele para a roda e ficar ao seu lado, ou com ele no colo e, quando não podia estar, o aluno não ficava na roda. Ou seja, dependia dele. Com o boneco, ele tinha mais autonomia para participar desses momentos, pois contava com mais uma conexão além do mediador. A partir dessa percepção pudemos juntos, nos encontros do grupo, pensar ainda outros *mediadores* que pudessem compor com o menino na roda – o boneco, o livro, a coruja de pelúcia.

Para a autora, os não-humanos marcam nosso corpo e nossa existência na mesma medida que os humanos. Essa proposta aparece quando ela fala da relação do seu pai com sua muletas: “os vínculos de espécie companheira constitutivos que ganham atenção – não são o meu ou o de qualquer outro organismo, mas o par de muletas e duas cadeiras de rodas. Esses eram seus parceiros no jogo de viver bem.”⁴⁶ (HARAWAY, 2008, p.166). A conexão que estabelecemos com esse outro será importante na medida em que produz vida, deixa rastros, marcas, performa mundos. O boneco que o aluno levou para roda produziu um vínculo comum que permitiu sua participação em uma atividade da escola que vinha sendo difícil; produziu um movimento de expansão do menino na roda e da roda em si que passou a ser composta pela professora, pelo menino, pelos colegas e também pelo boneco.

⁴⁶ Livre tradução da autora com a ajuda da querida companheira do grupo de orientação coletiva Fátima Queiroz.

O EMI tem tomado como grande aposta de trabalho a produção de materiais adaptados e materiais de apoio⁴⁷ que permitam ao aluno em situação de inclusão estar na sala de aula, participar das atividades, entender e fazer um problema matemático. Entendemos, assim como Haraway (2008), que esses objetos podem se tornar espécies companheiras de grande importância na vida desses alunos. Podendo contar com uma série de espécies companheiras na aprendizagem e nas relações, o aluno passa a não depender apenas do mediador escolar, tornando-se assim mais autônomo.

Haraway (2008) nos põe a pensar o que faz com que uma relação venha a se tornar um laço a ponto de podermos chamá-la de espécie companheira. Nem todos os encontros com o outro se tornam uma relação de espécie companheira; nem todo material que construímos para o aluno de fato atuam na realização de alguma atividade ou na vivência de sala de aula. Ou seja, nem todo material ou estratégia que oferecemos para o aluno se torna uma espécie companheira para ele. São sempre apostas pensadas a partir da relação que o mediador vai tecendo com o aluno, com o que o aluno gosta, seus desenhos preferidos, as músicas, as brincadeiras, a matéria que mais gosta, a possibilidade de interpretação, a leitura e etc. Para ser espécie companheira não basta estar ali, cumprir uma função. É preciso que ambos, aluno e boneco, aluno e gabarito, aluno e mediador, aluno e professor, possam operar no encontro um “becoming together” (se modificar junto). Nessa relação de alteridade a vida é potencializada e outras possibilidades se apresentam para ambos.

A mediadora do Carlos⁴⁸ relatou a dificuldade que está sendo lidar com as constantes queixas do menino com relação aos colegas. A coordenação está cobrando muito que ela intervenha, que ele não vá na sala deles todos os dias. Ficamos pensando que talvez seja preciso filtrar essas reclamações, Carlos está reclamando de tudo e todos, e pouco tem se implicado nessas relações. A mediadora acha que ele talvez nem se dê conta da quantidade de queixas, e do papel dele nas desavenças. E também que em poucos momentos ele tenta resolver com os colegas, está sempre buscando um terceiro para revolver para ele. Tivemos a ideia de ele ter um caderno em que pudesse anotar todas as reclamações que tivesse e depois junto com a mediadora iria entender o que fazia sentido de ser levado à coordenação e o que poderia ser

⁴⁷ A diferença entre eles e as suas características ficarão mais claras no próximo capítulo.

⁴⁸ Ao final de dois anos acompanhando Carlos, indiquei outra mediadora (que participava do EMI) para seguir o trabalho de mediação com ele. Passei a participar do cotidiano do aluno através dos encontros de grupo do EMI, dos quais a nova mediadora dele fazia parte.

resolvido direto com os colegas, e até mesmo aquilo que poderia deixar para lá. Achemos que poderia ajudá-lo a ter uma dimensão melhor do que estava acontecendo, da quantidade de coisas que ele estava reclamando, e também diminuir a ansiedade e o peso desses problemas. A mediadora me trouxe que Carlos não gostou dessa intervenção, de ter que esperar para ir na coordenação, de não poder decidir o que reclamar, e etc. Com um pouco de insistência ele disse que tudo bem. (memórias, 2014)

Assim cada relação de interdependência se coloca de forma diferente, com efeitos diferentes. Ter um aparato tecnológico poderoso não necessariamente produz uma relação de vida. Pode potencializar a morte e o outro, nesse caso a tecnologia superpoderosa, não se torna uma espécie companheira.

Essa cadeira (de rodas) nunca se tornou um outro significativo amado. Esse companheiro era predominantemente sobre uma perda da qual não haveria saída. Ela era uma cadeira muito mais chique do que a cadeira de sua juventude, no entanto não significava mais ficar bem e ir aos jogos. Essa cadeira, essa transação entre espécie companheira cuidadosa, era sobre a prática de morrer.⁴⁹ (HARAWAY, 2008, p.174)

Quando oferecemos a Carlos a ideia de ter um caderno onde ele pudesse anotar todas as reclamações e incômodos que vinha tendo com os colegas, ele não quis. Insistimos e ele tomou a proposta como regra. Ali o caderno ocupou o lugar de mais uma tarefa, e pouco pôde ser criado a partir desse artifício. Carlos logo abandonou as anotações e voltou a buscar a coordenação para falar do que não estava gostando. O “caderno de queixas” não se tornou um *mediador* que pudesse auxiliar Carlos nas suas relações com os colegas, ou facilitar a comunicação de seus incômodos com a coordenação ou com o mediador, e nem mesmo serviu para diminuir o peso que vinham tendo essas implicâncias e desentendimentos com os colegas.

Face a isto, entendemos que para se tornar um *mediador* é preciso estabelecer uma relação de espécie companheira. Assim a partir desse ponto usaremos a palavra *mediadores* ou *mediador* (em itálico) para nos referirmos aos materiais, estratégias e profissionais que disponibilizados aos alunos se tornaram suas espécies companheiras. Assim estabelecemos

⁴⁹ Livre tradução da autora com a ajuda da querida companheira do grupo de orientação coletiva Fátima Queiroz.

uma linha de palavras próximas ao que utilizamos efetivamente nas escolas, com os professores e mediadores, bem como com os alunos.

Dessa forma, não sabemos quais serão nossos *mediadores*, pois tão pouco sabemos quais serão os encontros que deixarão marcas. O *mediador* é aquele que faz fazer, coloca vida em movimento. É preciso ter um vínculo que faz viver, que produz certa coesão que possibilite se movimentar. Assim nem tudo é *mediador*, pois nem tudo produz uma relação de transformação recíproca.

Vivemos um momento social tendencioso a classificar e hierarquizar todas as relações. Portanto, precisamos estar muito atentos para não entrar num exercício de classificar qual *mediador* seria o “certo” para cada pessoa – do cego, a bengala; do deficiente físico, a cadeira de rodas. Uma cilada perigosa. Eles podem estabelecer uma relação apenas de uso, uma relação utilitária com esses objetos. Só podemos apontar uma relação de mediação localmente, de forma singular, em cada relação que se estabelece num dado momento. O mesmo vale para a relação do aluno em situação de inclusão com o mediador escolar. Esta relação pode ou não se tornar de mediação (como espécie companheira).

Alguma coisa, ou alguém, pode estabelecer uma relação de mediação num momento e depois se desfazer, não é uma relação eterna. As conexões são sempre parciais e decididas a cada momento. Não podemos, enquanto mediadores, 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 sim será capaz de decidir o que daquilo que lhe é ofertado vem em seu auxílio e o que cumpre apenas uma função burocrática, ou mesmo acaba por atrapalhá-lo.

A aposta, como já colocamos, é ampliar as conexões que o aluno estabelece na escola, tornando-o mais autônomo. Essas conexões são justamente os *mediadores* que se apresentam nos encontros que o aluno faz. Assim podemos formular a seguinte ideia como objetivo do mediador: oferecer diferentes possibilidades de encontro para que o aluno eleja com quais entrará em conexão, quais se tornarão seus *mediadores*, permitindo que ele seja mais autônomo.

A noção de *mediadores* é sempre provisória e local. O *mediador* pressupõe uma relação de afeto, de transformação e não de função. Um mundo se constrói a partir desse encontro – o cão guia pode ser um *mediador* 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, na relação com os *mediadores* compartilhamos um mundo, como coloca Haraway (2008) um “unvwelt” (mundo de cada sujeito que é constituído por todas as

conexões que ele faz); isso não significa projeção – sinto o que outro sente –, mas sim a criação de um espaço partilhado onde eles possam fazer algo juntos, o compartilhamento de um mundo comum.

Podemos dizer que os *mediadores* são tudo aquilo com o que você se constitui, tudo aquilo que não queremos extirpar, e com o que conseguimos (con)viver. Só é possível determinar os *mediadores* de cada sujeito acompanhando o movimento de constituição de suas relações, de seu mundo. Haraway (2008) irá afirmar que nossa identidade é formada na alteridade, ou seja, no encontro com o outro. Somos feitos de alteridades, de conexões com diversos elementos, e o que transmitimos no mundo são esses encontros e não um elemento em si, pronto. Somos o efeito do encontro com o cachorro, com a mãe, com as bactérias, com o cabelo cacheado, a cidade, os óculos, etc.

Podemos entender assim que nos constituímos com os *mediadores* que encontramos ao longo do caminho. Iremos apostar que, para fazer um bom trabalho de mediação escolar, o mediador precisa se constituir como um *mediador* no encontro com o aluno acompanhado e produzir um outro mundo; ambos precisam se modificar, criar-se outro.

Ficam muitas perguntas. Precisamos ir respondendo a elas na medida em que o trabalho de mediação vai caminhando. Quais vetores potencializam a capacidade de agir do aluno? Quais conexões, ou *mediadores*, ampliam sua capacidades de agir? Como me colocar nesse encontro como um *mediador*? Quando eu, mediador(a), me torno um *mediador*? Assim, nesse caminhar o mediador vai criando um corpo sensível, uma sensibilidade própria no encontro com esse aluno e com todos os outros que habitam o espaço escolar.

3ª costura: Materiais

Por algum caminho que não me lembro paramos para pensar na criatividade. Sheina disse que tinha aprendido com esse trabalho de mediação que era uma pessoa criativa, nunca tinha acreditado nisso antes. Pude me relacionar com a mesma fala, nunca me achei uma pessoa criativa. Só pudemos afirmar o lugar da criatividade na nossa vida (que em nada tinha a ver com saber desenhar ou tocar violão) no encontro com um outro que não apreende o mundo pelos caminhos que já existem; quando tivemos que, com eles, criar outros caminhos possíveis. No trabalho do mediador é preciso estar sempre criando novas ferramentas. Acredito que todos nós que trabalhamos como mediadores somos necessariamente criativos todos os dias. (caderno de campo, 2015)

No EMI, temos usado uma parte significativa do nosso tempo de estudo e de trabalho pensando e produzindo materiais adaptados⁵⁰ e materiais de apoio⁵¹ para auxiliar nosso trabalho com o aluno. Seguindo o rastro deixado pela ideia de ampliar a autonomia dos alunos a partir da possibilidade de ter diferentes *mediadores*, entendemos que esses materiais, uma vez em conexão com o aluno, se tornam também importantes *mediadores*.

Produzir material adaptado ou de apoio só faz sentido porque partirmos da premissa de que todas as pessoas são capazes de aprender. E entendemos que nem todos os alunos irão aprender os mesmos conteúdos, no mesmo tempo e da mesma forma. Portanto, precisamos ser criativos, no sentido da inventividade, de abrir janelas onde as portas estão fechadas; na possibilidade de transpor os obstáculos que se colocam no processo de aprendizado de cada um dos alunos que acompanhamos e trilhar com eles outros caminhos que permitam que eles aprendam.

Muitos dos esforços da inclusão ainda têm recaído apenas na inclusão social dos alunos em situação de inclusão. Ou seja, parte-se da ideia de que a prioridade seriam as possíveis relações de amizade, a construção de habilidades sociais como o motivo dos alunos

⁵⁰ A adaptação de materiais se dá a partir de um material pronto, produzido pelo professor (provas, testes, fichas, apostilas, atividades e livros), no qual fazemos alterações que entendemos como interessantes para o acesso do aluno àquele material da turma.

⁵¹ A criação de novos materiais não utiliza nenhum material dado pela escola como base. Criamos novos materiais quando avaliamos que as atividades oferecidas pela escola não dão conta, no momento, do aprendizado do aluno. Elas servem de apoio ao material da escola, ou na realização de uma atividade.

estarem na escola. Essa premissa acaba por diminuir a importância do desenvolvimento cognitivo desses alunos, e são feitos poucos esforços para que eles aprendam.

Entretanto, esses alunos precisam mais do que apenas serem colocados nas escolas regulares. Também precisam ser *incluídos* como membros iguais e valorizados da classe. Tem havido uma ênfase considerável, sobre de que maneira incluir todos os alunos na vida social da classe, mas uma atenção consideravelmente menor tem sido dada à maneira como todos os alunos podem ser envolvidos em uma aprendizagem ativa nas salas de aula inclusivas. (...) (é preciso para isso⁵²) tornar o currículo da escola adaptável, flexível e desafiador para *todos* os alunos. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.240)

Como aponta o casal Stainback (1999), para garantirmos que além do social os alunos em situação de inclusão vão para a escola aprender, precisamos fazer adaptações curriculares. Para cada aluno que acompanhamos desenhamos, contando com as parcerias que conseguimos, um planejamento de trabalho com objetivos singulares e funcionamentos que vão ao encontro dos modos de ser e aprender do aluno.

O currículo abarca tanto os conteúdos teóricos que serão ensinados para os alunos quanto o como eles serão transmitidos. Dessa forma, a adaptação curricular se torna necessária quando o aluno apresenta dificuldades em aprender no formato em que o currículo comum (o currículo da série) está formatado. 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. 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 pode acontecer em três níveis: em nível macro, ou seja, no currículo escolar que envolve os objetivos eleitos para o ano e que é confeccionado por todo o corpo da escola; a 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. (MEC, 2000)

O programa da Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal chamado “Currículo em Movimento da Educação Básica / Educação Especial” diz que primeiro precisam ser implementadas as adaptações em nível micro, que nesse documento aparecem como adaptações não-significativas: as pequenas alterações no funcionamento da aula, no

⁵² acréscimo da autora

tempo dado a cada atividade, na priorização de certos conteúdos, mudança na ordem de apresentação dos conteúdos, aulas mais práticas. Enfim, mudanças a serem implementadas no decorrer dos dias de aula, que podem ou não ser suficientes para as dificuldades do aluno em questão. E que dependem, majoritariamente, do professor de sala para acontecerem.

Caso essas pequenas modificações sejam insuficientes, é preciso fazer entrar em cena as adaptações significativas, que são alteração nos objetivos e conteúdos a serem trabalhados com o aluno - alguns conteúdos podem ser eliminados, e outros introduzidos (esses 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 no tempo em que se espera que o aluno atinja determinados objetivos. Hoje, essas adaptações acabam por focar em um nível individual, não alcançando a escola como um todo e incidindo unicamente no aluno que está com dificuldades.

No trabalho do mediador aparece a necessidade de se fazer adaptações significativas para os alunos acompanhados. Assim como adaptações não-significativas que mexam nos procedimentos cotidianos do aluno em sala de aula, mas que não alteram o funcionamento da turma como um todo. Essas adaptações envolvem a criação de novos materiais, a adaptação de materiais, saídas de sala, avaliações diferenciadas e, algumas vezes, alterações nos conteúdos previstos para o aluno em situação de inclusão. Diante dessa demanda, saltam muitas perguntas: Quem decide sobre a necessidade ou não de adaptações curriculares? Quem produz essas modificações? Quem faz o material? Quem o aplica com aluno? Quem corrige? Quem avalia? Quais os critérios para se eleger os conteúdos para aluno? Quais os critérios para se adaptar um material?

----- 1º fio: conteúdos flexibilizados

Antes de adaptar um material buscamos selecionar quais conteúdos iremos abordar e quais serão deixados de lado. Criamos uma ementa adaptada flexibilizando os conteúdos das matérias do ano em questão. Uma tarefa extremamente delicada e complicada, para a qual buscamos o apoio da escola. Há conteúdos que serão apresentados, outros não, e há os que poderão passar por alterações na forma de apresentação ou por simplificações. Vejamos o exemplo abaixo, uma ementa adaptada para Carlos.

Quadro 1

Metas a serem atingidas	APOSTAS C.	Já estudado	Minha aprendizagem
1. IDENTIFICAR um monômio ou termo algébrico.	IDENTIFICAR a incógnita de uma equação de 1º grau	()	☺ ☹ ☹
2. EFETUAR operações de adição e subtração com monômios.	EFETUAR operações de adição e subtração com uma incógnita	()	☺ ☹ ☹
3. EFETUAR operações de multiplicação e divisão com monômios.	EFETUAR operações de multiplicação e divisão com uma incógnita	()	☺ ☹ ☹
4. IDENTIFICAR um polinômio.		()	☺ ☹ ☹
5. EFETUAR cálculos de redução de polinômios de uma variável.		()	☺ ☹ ☹
6. EFETUAR operações de adição e subtração com polinômios.		()	☺ ☹ ☹
7. EFETUAR operações de multiplicação com polinômios.		()	☺ ☹ ☹
8. EFETUAR cálculos envolvendo o quadrado da soma de dois termos.	EFETUAR cálculos com números inteiros e decimais	()	☺ ☹ ☹
9. EFETUAR cálculos envolvendo o quadrado da diferença de dois termos.	RESOLVER problemas envolvendo números inteiros e decimais	()	☺ ☹ ☹
10. EFETUAR cálculos envolvendo o produto da soma de dois termos pela diferença desses termos.	EFETUAR contas das quatro operações (soma, subtração, divisão e multiplicação) com números inteiros e decimais	()	☺ ☹ ☹
13. IDENTIFICAR polígonos regulares.	IDENTIFICAR polígonos regulares.	()	☺ ☹ ☹
14. CALCULAR o número de diagonais de um polígono.	CALCULAR o número de diagonais de um polígono.	()	☺ ☹ ☹
15. CALCULAR as medidas dos ângulos internos e externos de um polígono.	CALCULAR as medidas dos ângulos internos e externos de um polígono regular.	()	☺ ☹ ☹
16. APLICAR os conceitos sobre diagonais e ângulos na resolução de problemas.		()	☺ ☹ ☹

No início de cada bimestre, a minha primeira tarefa na mediação de Carlos era estudar as ementas com os conteúdos que seriam trabalhados com a turma e sugerir alterações para ele. Tínhamos entendido, escola e eu, que ele não tinha condições de estudar tudo o que estava sendo trabalhado com a turma, e precisaríamos eleger o que era mais importante e o que poderia ser deixado de lado. Ficou claro que o conjunto de objetivos padronizados para a turma não atendia às necessidades de Carlos. Essa ideia pode ser ampliada para além dessa situação, pois entendemos que um único conjunto de objetivos padronizados não consegue atender as capacidades singulares do aprendizado de cada aluno nas salas de aula que se dizem inclusivas. (STAINBACK e STAINBACK, 1999)

Até esse momento, os objetivos dele eram semelhantes aos da turma, bem como os materiais que ele usava. Entretanto, Carlos não conseguia realizar os exercícios e alcançar os objetivos de aprendizagem, e acabava respondendo qualquer coisa apenas para preencher o

espaço vazio das linhas. Stainback entende que quando oferecemos atividades e elegemos objetivos fora das possibilidades do aluno estamos prestando um desserviço que reafirma no aluno uma incapacidade de aprender – “se o sucesso está repetidamente fora do alcance do aluno, ele aprende a não tentar.” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 241).

O primeiro passo na adaptação dos conteúdos era pedir ao professor de cada disciplina que circulasse na ementa os conteúdos que para ele eram imprescindíveis. E partíamos dessa primeira seleção para pensar o currículo de Carlos. Nem sempre o professor se dispunha a essa tarefa, por vezes o coordenador pedagógico a assumia, e outras vezes ficava a cargo da mediação fazer a seleção dos conteúdos. Esse currículo flexibilizado é o que nos guia na produção de material adaptado ou de apoio e na adaptação das avaliações. Carlos assistia a todas as aulas e, por isso, tinha acesso ao mesmo conteúdo dos seus colegas. O que se modificava para ele eram os momentos de fazer os exercícios, estudar em casa e as avaliações – provas e testes.

A ementa do quadro 1 é de matemática. Elegemos alguns conteúdos que nos pareciam possíveis de Carlos acompanhar de forma semelhante à turma. Em outros tópicos mantivemos o tema e alteramos a complexidade; e outros decidimos retirar. Dessa forma, construímos a coluna de apostas para Carlos. Decidimos por esse nome “apostas”, pois não se tratava de limitar as aprendizagens do aluno àqueles tópicos, e sim de oferecer a todos um orientador de trabalho. Ou seja, deixávamos aberto o espaço para que Carlos nos mostrasse que estava conseguindo ir além do que prevíamos e assim era possível incluir novos objetivos. Ou, por outro lado, dizer que estava difícil e precisaríamos diminuir ou simplificar alguns objetivos. Como ele era aluno da escola e a ementa era da escola, também me preocupei que ela tivesse a mesma aparência, deixando todos os elementos da ementa original, como as carinhas na quarta coluna, que eram para o aluno avaliar se tinha aprendido aqueles conteúdos.

No entanto, a ementa não foi adaptada sempre dessa forma. No início eram apenas três colunas e as modificações para Carlos substituíam os conteúdos originais da turma na primeira coluna. Com a ementa do aluno pronta não podíamos mais acompanhar as mudanças que haviam sido feitas, pois só se via o que tinha sido eleito para o aluno.

Em um determinado momento, aconteceu na escola uma discussão sobre a necessidade do aluno que tinha as provas adaptadas ter acesso à prova original. A escola estava preocupada com as famílias que podiam se incomodar de não saber como originalmente era a avaliação. Assim, as provas adaptadas passaram a ter na frente, grampeadas, a prova original. Essa discussão me fez olhar também para a ementa flexibilizada. Pareceu-me fazer sentido que a ementa flexibilizada tivesse junto os conteúdos

originais da turma para que a família e o aluno pudessem identificar as modificações que foram feitas. Suprimindo da ementa de Carlos os objetivos originais, impedia-se que todos tivessem a possibilidade de compreender o caminho percorrido pelas modificações.

Essas alterações, no entanto, deixavam marcadas, tanto na prova quanto na ementa, as diferenças de forma escancarada. Assim como abria espaço para que se comparasse o original ao adaptado. Não foi uma decisão fácil, pois me preocupava esse exercício de comparação onde poderia haver uma diminuição do aluno em situação de inclusão nas suas capacidades, pois ele tinha menos conteúdos para aprender e provas mais simples. Ao mesmo tempo, vínhamos trabalhando a possibilidade de ser diferente sem estar colado a algo pior ou menor. E Carlos já estava podendo pedir menos deveres de casa ou exercícios em sala, e também uma prova diferente, pois percebia que isso tornava mais prazeroso o estudo. Ele já percebia vantagens em ser diferente. Dessa forma, porque não deixar na prova e na ementa as diferenças marcadas e, posteriormente, caso ele quisesse, conversaríamos sobre elas? Assim foi que a ementa passou a ter duas colunas, uma com os conteúdos originais e outra com os conteúdos específicos ou modificados para Carlos.

No início, também, as modificações eram de acesso apenas dos professores e meu, ou seja, Carlos não sabia o que havia sido modificado no conteúdo, ele não participava desse processo. Ele recebia uma ementa semelhante à da turma e colava no seu caderno. Na medida em que fomos amadurecendo o trabalho, ele e eu, foi possível participá-lo mais das modificações que eram decididas para o seu aprendizado. Uma vez que ser diferente foi sendo mais aceito, que ter materiais e rotinas às vezes distintas dos colegas não era mais insuportável, pudemos ir compartilhando o que era diferente no seu processo de aprendizado.

Durante esse caminho, dividi com a escola meu incômodo com aquela ementa colada no caderno que não correspondia ao que ele estava sendo cobrado em termos de conteúdo. Carlos sabia que aprendia conteúdos diferentes da sua turma, e em um outro ritmo. Fazia sentido que soubesse quais eram as modificações que estávamos sugerindo para ele e, como todos os alunos da sala, soubesse o que era esperado que ele aprendesse naquele bimestre. Passei a imprimir uma cópia da ementa flexibilizada para Carlos também, e ele passou a colar essa no caderno. Essa ementa continha o que esperávamos dele.

----- 2º fio: adaptação de material

Algumas pessoas não conseguem aprender usando as ferramentas que já estão prontas, por isso precisamos criar outros materiais, outros *mediadores*.

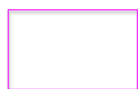
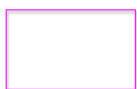
Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento.(...) Para a criança intelectualmente 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 dactilologia 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)

Uma vez apoiados nessa afirmativa, seguimos a trilha sinalizada por Vygotsky: buscar criar caminhos indiretos de aprendizado. Novas questões se apresentam: Qual é o objetivo da adaptação que pretendemos fazer? O que se quer trabalhar ao produzir esse material? A adaptação é acessível ao aluno? Quais as dúvidas em relação ao conteúdo que será apresentado?

A aluna tem muita dificuldade na matemática, e a mediadora dela nos sinalizou que a menina consegue fazer as contas se tiver desenhos para auxiliar. Assim, quando fazemos o material adaptado de matemática para ela, representamos os enunciados com desenho – se forem cinco balas menos três balas colocamos o desenho de todas as balas para que ela possa usar no momento de calcular. Dessa forma, a aluna pode ir avançando nos cálculos matemáticos. (memórias, 2014)

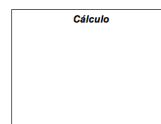
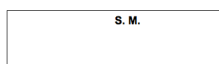
Quadro 2

- Ela vendeu 8 bombons e vai colocar em 2 caixas. DESENHE os bombons nas duas caixas.



Resposta: _____

- Ela vendeu 246 bombons e irá colocar em 6 caixas. De quantas caixas ela irá precisar?



Resposta: _____

Mas por onde começar? Se lembrarmos que um *mediador* se constitui no encontro com o aluno, e depende de como ele se conecta com a ferramenta apresentada, talvez o primeiro passo seja conhecer o aluno com quem trabalhamos. Quais são seus interesses? Suas dificuldades? Suas facilidades? Quando temos algum conhecimento sobre quem é e como age esse aluno, podemos nos arriscar a criar materiais ou adaptações que acreditamos serem potentes para ele. É sempre um movimento de tentativas. Vamos ampliando o leque das formas de apresentar um conteúdo de maneira que o aluno possa ir nos dizendo como ele aprende, quais tentativas funcionam melhor, e quais não servem. É assim que vamos aperfeiçoando nossas capacidades de adaptar, a partir do que vamos aprendendo com o aluno, e sempre respondendo às perguntas de forma local.

Produzir materiais adaptados ou de apoio 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. Dessa forma, a adaptação precisa estar em sintonia com o planejamento dos professores, mantendo, sempre que possível, o mesmo tema que está sendo discutido em sala.

Essa aluna era acompanhada por uma mediadora do projeto, e éramos nós (coordenadoras do EMI) que fazíamos o material adaptado que ela usava em sala de aula. Antes de começarmos, conversamos com a escola, estudamos o material que a menina fez nos outros anos. Ao longo do tempo, mantivemos encontros periódicos com a mediadora para que ela fosse nos sinalizando as dificuldades que a menina vinha tendo e os caminhos mais fáceis de envolvê-la com as atividades. Além disso, todo material produzido era enviado para revisão da mediadora e da escola. Íamos fazendo o material contando com a parceria de quem estava cotidianamente com a aluna para nos ajudar a produzir um material efetivamente acessível.

As conversas sobre a matemática sempre tomavam mais tempo, uma vez que era a matéria mais desafiadora para a aluna, e logo para nós. A defasagem em relação ao conteúdo dado em sala de aula era grande, e foi preciso pensar alternativas para que ela pudesse estar dentro da temática da turma, acompanhando o cotidiano de sala, porém com atividades acessíveis. Assim o desafio com as fichas de matemática era que elas precisavam ser interessantes, de forma que ela fizesse vínculo com elas, e ao mesmo tempo estar próximo ao tema estudado pela turma.

Esse exercício acima estava dentro de uma ficha de matemática original enviada pela escola para que adaptássemos. O conteúdo previsto era a divisão, e a turma já estava dividindo com números na casa da centena, e utilizando sentença matemática e cálculos. A

menina ainda estava começando a entender a ideia de dividir coisas entre mais de uma pessoa. O raciocínio matemático era muito concreto e dependia de ferramentas palpáveis para se desenvolver. Para isso, muitas vezes, a mediadora usava os lápis e as canetas para trabalhar a divisão. Então sabíamos que precisávamos oferecer um problema matemático que tivesse um desenvolvimento bastante concreto. O desenho e o uso de materiais concretos – como os lápis e o material dourado – eram as vias privilegiadas na matemática. Optamos pelo desenho nesse exercício.

Com relação aos números, a menina estava ainda trabalhando na soma com números até 100, e a divisão era algo novo. Decidimos que o mais importante era o conceito de dividir, e que era melhor simplificar os números para ela pudesse se apropriar com mais facilidade do conceito. Dessa forma, trocamos o 246 pelo 8, e a divisão por 6 caixas para 2 caixas. O próximo passo era decidir o que seria usado para dividir, já que dividir números pode ser um tanto abstrato, visto que no cotidiano dividimos coisas – roupas, comidas, tarefas – e seria melhor se fosse algo que interessasse a ela. A mediadora já havia nos dito que ela gostava muito de balas e chocolates, doces que ela sempre comprava na hora do recreio. Decidimos que ela dividiria bombons em caixas; colocamos o desenho dos 8 bombons e as 2 caixas e pedimos que ela desenhasse.

O resultado da ficha é bastante simples, afinal apenas colocamos imagens de bombons e retângulos como caixas para ela desenhar. No entanto, o processo de construção da ficha é que se coloca como mais importante e desafiador. Foi preciso eleger os conteúdos específicos da aluna, conhecer sua forma de raciocínio, seus gostos, e só então acessar o material original e transformá-lo em algo simples e interessante apostando que a aluna poderia fazer dele um *mediador* e desenvolver um pouco mais o conceito de divisão.

Esse é o processo que percorremos para fazer todas as adaptações de material para cada aluno que acompanhamos. E temos visto bons resultados do uso dessas ferramentas produzidas para eles, como um maior engajamento com as atividades, um desenvolvimento maior das aprendizagens, melhora na autoestima uma vez que eles se sentem capazes de fazer uma atividade inteira e acertar sem precisar de um adulto indicando o caminho; a participação na aula e o comportamento na escola muitas vezes se modificam quando podemos oferecer matérias e estratégias que atendam às necessidades do aluno e ele pode se sentir parte visível daquele coletivo.

----- 3º fio: nossos parceiros teóricos

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

Acessível - adj.m. e adj.f. A que se consegue ter acesso com facilidade; que se consegue chegar; Que se consegue realizar ou fazer; alcançável. Que se pode compreender com facilidade; inteligível. Que admite aproximação; sociável ou comunicativo. (dicionário Online Português)

Óscar Garcia Muñoz escreveu um livro chamado *Leitura Fácil: métodos de redação e avaliação*. Esse guia foi construído por Muñoz (2012) em seu mestrado, quando ele percebeu que muito se falava sobre acessibilidade física, mas pouco sobre leitura fácil. Esse conceito apareceu primeiro na Suécia e, lentamente, vem se difundido pelo mundo. A ideia é tornar a linguagem acessível, principalmente para pessoas com dificuldades em suas aprendizagens, novos imigrantes e analfabetos funcionais. A proposta é proporcionar modos variados de apresentação de um mesmo conteúdo e assim construir textos em modo de leitura fácil. Uma série de perguntas auxiliam na construção dos materiais de fácil leitura: primeiro focamos no conteúdo apresentado no texto – quais conteúdos são imprescindíveis de se manter no texto? Em um segundo momento pensamos sobre o formato de apresentação desses conteúdos que foram eleitos – a maneira de escrever pode ser simplificada? Que palavras manter e quais trocar? O texto pode ser dividido em pequenas frases? É possível manter um ideia por frase? E algumas ideias podem ser explicitadas apenas com o uso de imagem sem texto?

No texto de leitura fácil se pressupõe o uso de imagens para auxiliar o entendimento do texto, e não imagens meramente ilustrativas – Há espaço para inserir imagens? Elas estão localizadas perto do texto do qual fazem referência? Elas refletem o que o texto diz? Essas imagens escolhidas podem ficar boas em preto e branco?

O foco da leitura fácil é produzir textos simples, com letras grandes em uma fonte clara e sem grandes enfeites. O foco é na informação simples e direta. (MUÑOZ, 2012)

Outro parceiro importante é a organização americana CAST⁵³, fundada por David Rose e Anne Meyer, que criou um conceito fundamental para nós que estudamos inclusão. Chama-se desenho universal na aprendizagem. Muito tem se falado sobre desenho universal, que nada mais é do que tornar ambientes acessíveis para todas as pessoas, por exemplo, para

⁵³ Para saber mais, <http://www.udlcenter.org>

todas as formas de locomoção. Dessa forma, não construímos uma rampa para somente uma pessoa que usa cadeira de rodas poder entrar em um edifício, mas construímos a rampa para que uma pessoa com um carrinho de bebê, ou que tenha quebrado a perna ou mesmo esteja com sua bicicleta possa 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. Eles tomam como principal alvo de trabalho os currículos das instituições de ensino que possuem um formato fixo e igual para todos. A UDL (Universal Design for Learning – Desenho Universal na Aprendizagem) entende que,

É um currículo inflexível que constrói barreiras não intencionais para a aprendizagem. Alunos que estão “à margem”, como alunos com altas habilidades ou com dificuldades, estão especialmente vulneráveis. No entanto, mesmo alunos identificados como ‘na média’ podem ter suas necessidades de aprendizagem não atendidas devido a um desenho curricular pobre. (CAST, 2011, p. 04 – livre tradução).

Quando a escola planeja seu currículo mirando em um público imaginariamente homogêneo, ela falha em oferecer condições reais de aprendizado aos seus alunos, principalmente aqueles que se distanciam dos padrões considerados normais. Um currículo baseado na UDL é flexível, com formas diversificadas de trabalhar e avaliar os conteúdos, permitindo que os professores possam variar o nível de complexidade das atividades, bem como as formas de trabalhar com elas em sala de aula. A proposta é que o professor não fique preso a só uma maneira de explorar os conteúdos, de forma que mais alunos consigam aprender levando em consideração suas formas singulares de ser e não o que é esperado a priori que eles aprendam (CAST, 2011)⁵⁴. A UDL oferece três princípios norteadores que nos ajudam a refletir sobre o aprendizado dos alunos que acompanhamos nas escolas:

1º princípio: oferecer diversas formas de apresentação – o ‘o que’ da aprendizagem.

2º princípio: oferecer diferentes formas do aluno demonstrar seus conhecimentos – o ‘como’ da aprendizagem.

3º princípio: oferecer diversos meios de engajamento – o ‘porque’ do aprendizado. (CAST, 2011, p.05 – livre tradução)

Traduzimos tais princípios para nosso uso cotidiano no EMI da seguinte maneira:

⁵⁴ Maiores informações no site da UDL - <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>

1º - Nem todos os alunos aprendem da mesma forma, por isso precisamos apresentar os conteúdos de formas variadas, utilizando diferentes linguagens e com graus de complexidade diferenciados. Dentro dessas modificações pode caber ou não a alteração dos conteúdos previstos, criando-se planejamentos distintos.

2º - Nem todos os alunos demonstram suas aprendizagens a partir das mesmas ferramentas, assim precisamos oferecer diferentes atividades e exercícios com grau de complexidade e linguagens variadas. E essa proposta se dirige igualmente para as formas de avaliação dos alunos.

3º Nem todos os alunos se envolvem da mesma forma com os conteúdos, e têm os mesmos interesses, por isso é importante diversificar os temas e atividades, bem como conhecer os alunos com quem estamos trabalhando.

Tanto a leitura fácil quanto o desenho universal na aprendizagem têm contribuído na nossa forma de produzir materiais e pensar estratégias para os alunos que acompanhamos. Temos experimentado produzir adaptações para diversos alunos tanto de seus livros didáticos como de apostilas e fichas usadas em sala de aula. Primeiro recebemos o planejamento da escola, junto com ela flexibilizamos os conteúdos e, em seguida, construímos explicações e exercícios que sejam acessíveis ao aluno. Além desses, produzimos materiais de apoio – fichas e estudos dirigidos para auxiliar no aprendizado dos alunos – que são criados sem termos os livros como base, mas seguindo o mesmo planejamento de conteúdos.

E por último, criamos também estratégias, que cabem no âmbito das adaptações não-significativas a nível individual: quando copiar do quadro não é uma opção, o que fazer? Tirar foto, xerocar do colega, escrever no computador, gravar a aula; e quando a agenda não é um instrumento acessível? Adaptar colocando linhas mais espaçadas, criar um etiqueta simplificada onde o aluno pode apenas marcar o que tem que fazer, tirar foto, ligar para um colega quando chega em casa; quando a prova não faz sentido, podemos pensar em diversificar a avaliação fazendo um trabalho, uma pesquisa, uma prova oral. E quando ficar em sala de aula o tempo todo é insuportável? Talvez possamos combinar saídas regulares para descansar fora da sala, desenhar um pouco para descansar a cabeça, usar um brinquedo como mediador. E quando ler ou escrever é desafiador demais? Podemos investir em respostas orais, questões de múltipla-escolha, ou num mediador que leia as perguntas. São muitos caminhos que podemos inventar. Para cada conteúdo existem inúmeras atividades possíveis

com linguagens diferentes, e a cada obstáculo que se coloca podemos, com o aluno com outras parcerias na escola, buscar criar outras direções, outras paisagens.

Malha de dois tecidos: arremate

malha (substantivo feminino): (...) cada um dos anéis, nós, voltas, lançadas de um fio têxtil que se entrelaçam para formar um tecido flexível e elástico. (dicionário do Google)

Afirmamos, repetidamente, que a mediação se dá no encontro, de forma local e situada. Muito bem, então alguém pode fazer a seguinte pergunta: “para que serve eu saber do que aconteceu nos seus encontros se a minha mediação se fará de forma local e situada, no encontro com o aluno que eu acompanho e em um contexto específico?”

Seguir os encontros e as consequências que pudemos tirar deles tem menos a ver com buscar um manual – dizer como deve ser feita uma mediação ou um passo-a-passo para se mediar na escola – e mais a ver com a formação de uma postura em campo, com a formação dos corpos que estarão na escola atuando com os alunos em situação de inclusão, e com todos os outros. A minha forma de mediar se modificou a partir das minhas articulações com Antonio e Carlos e suas famílias, com os outros mediadores escolares, com os profissionais da escola, e também com as leituras que fiz ao longo desse caminho. Assim, você que chegou até o final dessa leitura, como a sua forma de mediar se modifica ao final desse percurso?

Ao longo desse percurso pude mergulhar nos problemas que propus. Entrei neles com algumas perguntas e saí desse mergulho diferente de quando comecei. Explicitar as conexões e as transformações que nele se fizeram, se faz na tentativa de contaminar os que ora estão lendo. No início dessa escrita, apresentei algumas perguntas como norteadoras da pesquisa: O que é mediar? O que a prática de mediação escolar produz na escola? Qual é o trabalho do mediador escolar? Quais são os objetivos da mediação? E suas ferramentas? Chego ao final dessa escrita entendendo que o percurso me levou a transportar nessas linhas um certo manejo da prática de mediação e uma certa forma de colocar os problemas, e não dizer o que a mediação é em si. Faço uma aposta de que possamos deslocar um problema, uma estratégia, um material e algumas formas de atuar que apareceram no meu fazer para o fazer de outro mediador, professor, inspetor, coordenador. Fazer deslocar de uma pessoa a outra, de um lado a outro; entendendo que nesse deslocamento há transformação. Cada problema, cada material ou estratégia ganha densidade a cada deslocamento. O que criamos no encontro com o aluno e com a escola pode ser levado adiante por outro e lá, com ele, será modificado. Esse é o investimento, uma aposta no contágio.

Certas colocações, mesmo que sutis, podem operar deslocamentos que produzem uma subversão que arrasta com ela uma série de conexões. Uma certa forma de colocar a questão,

um certo olhar diferente, a mudança nas palavras – por exemplo, deslocar a ideia de que todo o aluno com deficiência está em situação de inclusão e todo aluno que não tem deficiência não está em situação de inclusão. E quando propomos deslocamentos, mudanças nas direções que estão dadas, precisamos propor outras; colocar outras direções.

Portanto, termino não com definições claras, mas com algumas pistas sobre a prática de mediação. Divido com vocês algumas direções que ganharam corpo ao longo dessa dissertação e que podem ser acompanhadas e transportadas para outras situações em que a mediação se faz presente. São proposições que coloco no mundo para que outros possam se articular com elas, fazer outras costuras que deem vida a novos tecidos no encontro com essa malha que costurei nessas linhas, e possamos seguir nessa partilha. Como coloca Franco (2014), “se não fechamos as histórias elas podem continuar a serem contadas, terem diferentes caminhos, novos personagens, nossas possibilidades, outros horizontes.” (FRANCO, 2014, p.95)

----- seis pistas para um trabalho de mediação escolar⁵⁵

O cerne da nossa atuação não é uma especialidade que de tanto repetirmos criou uma forma padronizada de fazer, mas bem na contramão desta direção. Nos propomos um “fazer artesanatos”; ou seja, construir esferas possíveis de habitar para aquele aglomerado de características singulares que é o aluno dentro de outro aglomerado de características que é a escola. (...) Entendemos que a construção de espaços escolares mais inclusivos se dá num processo, ou seja, não tem manual e não acontece da noite para o dia. Portanto, apostamos nas pequenas modificações do fazer cotidiano que produzem rachaduras e deixam escapar outras formas de aprender e outras formas de ensinar. (...) Assumir que os alunos, com seus funcionamentos variados, podem nos indicar caminhos para construir uma escola mais rica é dissolver os lugares prontos de saber, para em seguida nos aventurarmos a trilhar percursos mais variados e acessar na diferença novas possibilidades de fazer. (Blog EMI, 2015)⁵⁶

Carlos e Antonio foram alunos que ajudaram a desviar o olhar de um possível diagnóstico e buscar conhecê-los; eram alunos “sem diagnóstico” definido. Com eles não

⁵⁵ essas pistas foram sendo rascunhadas ao longo dessa dissertação, e o primeiro rascunho, ainda com apenas cinco pistas aparece no artigo intitulado “Cinco pistas para uma prática de mediação não medicalizante” que compõe o livro “Conversações em Psicologia e Educação” organizado pela comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ em 2016.

⁵⁶ Texto completo disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/2015/11/30/como-produzir-aulas-mais-inclusivas/>

houve dúvida de que buscar as características de um transtorno ou síndrome não seria possível. Ao mesmo tempo, acompanhar os dois meninos permitiu perceber semelhanças entre eles, articulações entre as suas dificuldades. Essa aproximação possibilitou o uso de materiais e estratégias de Antonio com Carlos; nos fez descobrir que prestando atenção nas dificuldades e habilidades dos alunos em situação de inclusão podemos intercambiar as estratégias e materiais adaptados e criados para facilitar seus aprendizados. A partir desses encontros, e de outros tantos, fomos decidindo que tínhamos mais sucesso em nossas estratégias quando buscávamos entender o aluno acompanhado a partir de suas características singulares. E podíamos, também, apresentá-los na escola, na família, e em outros espaços, a partir desse outro ângulo, descrevendo suas dificuldades e habilidades. Essa seria nossa primeira pista: compreender os alunos que acompanhamos a partir das dificuldades e das habilidade que eles nos mostram e não pelo diagnóstico que carregam.

De acordo com as características dos alunos podemos decidir quais estratégias utilizar no trabalho de mediação. É preciso, no entanto, entender que na escola existem regras e funcionamentos coletivos que devem ser seguidos pelos alunos. Quando uma família escolhe determinada escola para seu filho, ela está levando em consideração os valores, ênfases e procedimentos eleitos por essa instituição. Espera-se que o aluno, sendo aluno da escola, em situação de inclusão ou não, siga essas diretrizes. Modificamos os funcionamentos para os alunos apenas quando ele não consegue, naquele momento, realizá-los da forma prevista. Não modificamos a priori apenas porque o aluno está em situação de inclusão; antes conhecemos os alunos e com eles decidimos as mudanças necessárias e os procedimentos que podem ser realizados de maneira igual ou diferente aos dos demais alunos. Assim, a pergunta “quando o aluno em situação de inclusão pode fazer igual ao restante do grupo e quando ele pode fazer diferente?” deve ficar ressoando a cada decisão que tomamos no trabalho de mediação. Essa é a nossa segunda pista.

Em diversas situações, mediador e aluno não conseguem resolver os problemas que aparecem e precisam recorrer a outras pessoas. Em um primeiro momento, o mediador costuma se colocar entre o aluno e essas outras pessoas. No entanto, podemos nos deslocar desse lugar do “estar no meio” e permitir que as partes se encontrem. O mediador pode se deslocar do lugar de ser o único *mediador* do aluno na escola e abrir espaços para existir uma maior diversidade de *mediadores*. À medida que outros *mediadores* passam a fazer parte da rede do aluno na escola, ele passa a experimentá-la com maior qualidade e autonomia – relembrando que autonomia está pareada com a ideia de estar em conexão. Assim podemos

formular uma terceira pista para o mediador: ampliar os *mediadores* é permitir que o aluno em situação de inclusão seja mais autônomo.

Esses *mediadores* não são apenas os humanos, mas também os objetos que povoam a escola. Aparece aqui uma quarta pista: precisamos produzir *mediadores* humanos e não-humanos no esforço de incluir o aluno que acompanhamos. Entretanto, a conexão que estabelecemos com esse outro será de mediação na medida em que deixa marcas e a capacidade do aluno de se movimentar na escola se amplia. Nem todos os encontros com um outro se tornam uma relação de mediação. Para ser *mediador* não basta cumprir uma função. Um mundo se constrói a partir desse encontro, no qual todas as partes se modificam criando-se outro.

Dessa forma, não podemos decidir o que será *mediador* para o aluno em situação de inclusão ou não, então a quinta pista é: oferecer diferentes possibilidades, correr riscos, acreditando que o aluno será capaz de decidir o que daquilo que lhe é oferecido vem em seu auxílio, e se torna seu mediador, e aquilo que cumpre apenas uma função burocrática.

Por fim, entendemos que a inclusão desses alunos só será possível com a participação de todos os atores que ocupam o espaço escolar. Por isso, ocupar apenas um lugar ao lado do aluno em situação de inclusão torna o *mediador* vulnerável a ser também excluído, reforçando a exclusão do aluno. Apostamos no mediar “como uma força que pode desnaturalizar certas concepções hegemônicas e criar um vínculo, um laço possível ali onde parecia que as coisas estavam dadas, paradas e cristalizadas.” (CONTI, 2015, p.6). Portanto, nossa sexta e última pista é: caminhar pela instituição, produzindo indagações e apostando em fazer vibrar a estrutura rígida da escola.

Partindo desse norte, buscamos defender a ideia de que para incluir é preciso mover o coletivo. Esse processo demanda trabalho, como mudanças na logística da escola, no tempo e no espaço, no currículo e acima de tudo nas relações. É isso que temos levado para nossas práticas dentro das instituições. Temos experienciado o fortalecimento desses alunos em situação de inclusão, enfatizando a importância de um olhar direcionado para as suas potencialidades, que muitas vezes ficam escondidas atrás de diagnósticos e funcionamentos que não se encaixam no formato da escola.

A aposta não é que a figura do mediador escolar deixe de existir, mas que seu trabalho caminhe no sentido de ampliar as conexões do aluno na escola e da escola com esse aluno, de tal forma que a tarefa de *mediar* possa se diluir entre muitos e a figura única “mediador escolar” possa deixar de existir – *mediar* enquanto verbo e não substantivo. Como coloca Celeste (2014) tomarmos a mediação como ação e não função.

Mediação é encontro; mediação é ampliação de conhecimento; mediação é ir ao encontro do repertório cultural e dos interesses do outro; mediação é conectar conteúdos e interesses; mediação é ir além dos conteúdos; mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar; mediação é diálogo, conversação; mediação é provocação; mediação é atitude do professor. Assim mediação (...) é estar entre muitos. (CELESTE, 2012, p.544)

----- experimentar a disseminação

A maior parte das iniciativas de inclusão que vemos acontecer nas salas de aula cariocas acontecem num plano individual. Ou seja, são intervenções planejadas para aquele aluno considerado em situação de inclusão, onde o cotidiano dele é alterado sem que necessariamente o funcionamento escolar se modifique. Esta constatação também abarca as práticas de mediação que estamos produzindo no EMI, pois nossas intervenções, em sua maioria, atendem à apenas um aluno. Esse entendimento produz em incômodo em nós.

O desafio de operar formas de coletivizar as ações de inclusão⁵⁷, e modificar o funcionamento da escola para que todos possam ser incluídos, acompanhou e acompanha as práticas de mediação que temos operado nas escolas, e que temos compartilhado nos espaços de formação que temos ocupado. Não temos respostas para esse desafio, no entanto, ele tem sido um importante norteador de nossas ações.

“O que a prática de mediação escolar produz na escola? Que alunos têm sido produzidos nas escolas hoje? Qual educação, e qual escola, queremos construir?” São outras perguntas introdutórias, que podemos agregar e colocar de outra forma: o que a mediação deixa para a escola? É seguindo a aposta na coletivização que consigo compor com essas perguntas.

Só é possível responder a essa pergunta localmente, pontualmente e de forma efêmera; no momento mesmo em que o encontro acontece e produz marcas. A mediação deixa para a escola pequenos acontecimentos que abrem brechas para que a inclusão se efetive no coletivo; oferece também outras narrativas sobre o aluno em situação de inclusão que priorizam a

⁵⁷ Indico algumas leituras que discutem e exemplificam iniciativas inclusivas na sala de aula e que nos parecem caminhar na direção da coletivização da inclusão. Em nossos estudos esbarramos com o livro *Inclusão: um guia para educadores* do casal Stainback, professores da faculdade de educação de Iowa. Nesse livro, eles nos apresentam diversos exemplos de aulas inclusivas; os sites do Escolas Transformadoras - <http://escolastransformadoras.com.br/br/> - e Porvir - <http://porvir.org/> - também trazem alguns exemplos em texto e vídeo de iniciativas de inclusão no caminho coletivo que acontece em escolas no Brasil.

dimensão das potencialidades e capacidades, ao mesmo tempo em que identifica as dificuldades como apenas mais um elemento que os constitui. E, por fim, nos possibilita o reconhecimento das nossas próprias diferenças, dificuldades e capacidades, assim como a ampliação das nossas capacidades de diálogo, flexibilização e criação. Produz relações mais éticas. A escola se torna um espaço que melhor atende a cada um dos seus alunos em suas formas diversificadas de aprender, pois amplia a sua capacidade e disponibilidade de produzir estratégias diferenciadas que resultam em formas diversificadas de ensinar e de aprender.

David Rodrigues nos fala o que é para ele utopia em educação. Rodrigues cita Eduardo Galeano, 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, 2014)

A partir dessa definição, tomamos a inclusão escolar como uma direção para que nunca deixemos de refletir sobre o funcionamento escolar, para que possamos sempre nos perguntar quais caminhos seguir e por onde devemos ir.

Concordamos com Mantoan (1997) quando a autora defende que a inclusão é um motivo para que toda a escola questione e se transforme, e os professores aperfeiçoem suas práticas, apesar de observarmos que no cotidiano escolar, muitas vezes, nem sempre isso é possível. A inclusão não é apenas de interesse para os ditos alunos-diferentes, mas igualmente para todos os alunos e seus professores. Ela desafia a educação a ser de qualidade para todos, na medida em que considera a heterogeneidade dos modos de ser e de aprender das crianças, o que é compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos. (ALBANO, 2015, p.42)

É essa contaminação que buscamos na escola, disseminar indagações, tensionamentos, apostas, desejos de forma que cada vez mais pessoas possam fazer parte desse coletivo que hoje luta por uma escola inclusiva.

A maior parte das nossas intervenções se dão, ainda, em plano individual, apenas para o aluno em situação de inclusão. Porém, acreditamos que essas intervenções reverberam na escola como um todo, abrindo brechas para outros fazeres, e torcemos para que mais pessoas se contaminem por essas ideias e possam contribuir para coletivizar as iniciativas de inclusão hoje individualizadas. Tendo a inclusão como utopia, seguiremos caminhando.

Referências

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? In: O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009. pp. 55-76

AGUIAR, K.; ROCHA, M. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referências e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, n.4, ano 27, p.648-663, 2007.

ALBANO, P. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARANTES, F. De quem – ou do que - depende o sucesso da inclusão escolar? São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46080>
Acesso em: 17 de agosto de 2014

BEYER, H. O. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. *INCLUSÃO: Revista da Educação Especial – Secretária de Educação Especial/MEC*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 8 – 12, julho, 2006.

_____ Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, C.R., Machado; A. M. *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação (online)*. n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

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

BOTTON, A. Ensaio de Amor. Tradução: Fábio Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2011.

BRUM, E. Sobre aborto, deficiência e limites. Brasil, El País, 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/15/opinion/1455540965_851244.html
Acessado em: 27 de fevereiro de 2016

BUTTLER, J. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE> Acessado em: 22 de outubro de 2014.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author, 2011.

CELESTE, M. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista Gearte – UFRGS*, Rio Grande do Sul, v.1, n. 3, p. 248-264, agosto, 2014.

_____. et al. Memórias para o Devir: A mediação cultural como provocação e contaminação estéticamediação. In: V World Congresso n Communication and Arts, 2012, Guimarães, Portugal.

CONTI, J. *Margens Entre Pesquisar e Acompanhar: O que fazemos existir com as histórias que contamos?* 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

DA ROS, Silvia Zanatta. *Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DESPRET, V. From secret agents to interagency. *Revista History and Theory*, Theme Issue 52, 29-44. Dez, 2013.

_____. Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions? Éditions La Découvert, 2012. Tradução: Ronald Arendt, 2013/2014. O que diriam os animais se... lhes colocássemos boas questões?

DESPRET, V; STENGERS, I. Les faiseuses d’histoires. Que font les femmes à la pensée? (As fazedoras de história: o que as mulheres fazem ao pensamento). Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/La Découverte, 2011.

Dicionário do Google. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=defini%C3%A7%C3%A3o+de+malha>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

Dicionário Online Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/acessivel/>

Acessado em: 15 de maio de 2016.

DINIZ, D. Modelo Social da deficiência: a critica feminista. *Revista SérieAnis*, Brasília, Letras Livres, n. 28, 1-8, julho, 2003.

_____. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012

DINIZ, D., MEDEIROS, M. e SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, outubro/2007

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: 23 de setembro de 2014.

FLUSSER, V. A escrita: há futuro para a escrita? Tradução do alemão por Murilo Jardelino da Costa. – São Paulo: Annablume, 2010.

FRANCO, L. *Pensando a escrita no trabalho de pesquisa* – por uma política da narrativa. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FRELLER, C. É possível ensinar educadores a incluir? Revista Estilos da Clínica – USP, São Paulo, n. 15(2), p. 326-345, 2010.

HARAWAY, D. J. When species meet. Revista Posthumanities – University of Minnesota Press, Minneapolis (London), v. 3, p. 161-180, 2008.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, n.5, p. 7-41. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/pagu05.02.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

HONORATO, C. Mediação para a autonomia? In: FONTES, Adriana & GAMA, Rita (orgs.). Reflexões e Experiências: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus, Arte e Tecnologia. Rio de Janeiro: Oi Futuro; Livre Expressão, 2012, p. 48-59.

_____. Usos e Sentidos e Incidências da Mediação / Questões de Vocabulário. Versão apresentada na: Oficina de Curadoria e Mediação Crítica. Org. Fórum Permanente. São Paulo, 2012.

KAUFMAN, N. Cinco Pistas para uma Mediação Escolar Não Medicalizante. In: *Conversações entre Psicologia e Educação*. Org. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ 5ª região. Rio de Janeiro: CRP-RJ 5ª Região, 2016.

KUPFER, M.M. Por Que Ensinar a Quem não Aprende?. Revista Estilos da Clínica, USP, São Paulo, dossiê, 2000.

KUPFER, M. M. ; FOURMENT, M. Claude . Aspectos éticos, históricos e terapêuticos da inclusão escolar. In: Teixeira, L. C. , Bucher-Maluschke, J. N. F. (Org.). *O sofrimento e seus destinos. Psicologia, psicanálise e práticas de saúde*. Brasília: Universa-UCB, 2009, v. 1, p. 273-282.

LATOURETTE, B. Reagregando o Social: uma introdução a Teoria Ator-Rede. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. Salvador: EDUFABA, 2012.

_____. A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

MACEDO, L. Fundamentos para uma educação inclusiva. Encontros de atualização, Rio de Janeiro, 2011

MACERATA, I. “... *como bruxos mancando ferozes*”: relações de cuidado e de controle no fio da navalha. Experiência “psi” em dispositivos da política de assistência social para crianças e a adolescentes em situação de rua. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

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

_____. Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando? In: 27º reunião anual ANPED, São Paulo, 2004.

MACHADO, M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (orgs) Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MACHADO, M. et al. Educação Inclusiva: Direitos Humanos na escola. São Paulo: casa do Psicólogo, 2005.

MARTINS, B.S. *E seu eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Lisboa: Edições Afrontamentos, 2006.

_____. Pesquisa acadêmica e deficiência visual: resistências situadas, saberes partilhados. *Revista Benjamim Constant – Instituto Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, n. especial, 2013.

MAZZONI, A.A., MELLO, A.G. e TORRES, E.F. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, V.33, n.2, p.369-385, maio/agosto, 2007.

MELLO, A. Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade. 2009. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

MORAES, M. Pesquisar COM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. (org.). Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

_____. Pesquisar: verbo ou substantivo? Narrativas de ver e não ver. In: II Colóquio Internacional Entre Redes. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n2/Moraes.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

_____. Contar Histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino da ciência. *Revista Polis e Písique*, UFRGS, Rio Grande do Sul, n. 1, v. 6, p. 39-50, 2016.

MORAES, M.; BERNARDES, A.; TAVARES, G. *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Vitória: EDUFES, 2014.

MOYSÉS, M.A. Carta a uma mãe. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://medicalizacao.com.br/?p=223>

MUÑOZ, Ó. G. *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012.

PASSOS, E.; KASTUP, V. e ESCÓSSIA, L. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, IMS, Rio de Janeiro, n. 14(1), p. 67-77, 2009.

RODRIGUES, A. Contextos de Aprendizagem e Integração/Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: Ribeiro, M. e Baumel, R. (orgs), *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, D. Pensar utopicamente a Educação. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg>>. Acessado em: 08 de junho de 2015.

_____ (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, H. B. C. (Org.) *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

ROCHA, M. A produção do não lugar na educação. In: *Ciclo de conferências da Faculdade de Formação de Professores*, 2008, Rio de Janeiro. Políticas que produzem educação. Rio de Janeiro: Nuppe, 2008, v.1, p. 183-189.

SANTOS, B.S Seis razões para pensar. In: *Por que pensar?* Revista Lua Nova, n.51, 2001.

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

SHAKESPEARE, T; WATSON, N. Social Model of Disability: an outdated ideology?. *Revista Reserch in Social Science and Disability*. v.02, p. 9-28, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TORRES, E.; MAZZONI, A.; MELLO, A. Nem toda pessoa cega lê em Braille e nem toda pessoa surda se comunica em lingual de sinais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 369-385, maio/ago, 2007.

VENTURINI, T. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. *Revista Public Understanding of Science*, n. 19(3), p. 258-273, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

VOLTOLINI, R. *Educação Inclusiva: Revolução ou reforma*. 2007 (texto eletrônico (portal MEC)).