

Pedagogia Diferencia e Inclusão: Análise das estratégias de mediação pedagógica em alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular

Marcos Luís Rabo*

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-5390-4041>

RESUMO

O artigo analisa estratégias de mediação pedagógica para alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, no âmbito da pedagogia diferenciada e da educação inclusiva. Orienta-se pela seguinte questão: que estratégias de mediação pedagógica podem favorecer a participação e a aprendizagem destes alunos em turmas heterogéneas? Desenvolve uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e carácter exploratório, organizada como revisão narrativa. A análise articula contributos sobre diferenciação pedagógica, mediação e inclusão, sem recolha de dados de campo. A síntese destaca a relação pedagógica assente no respeito e na confiança, a observação das necessidades e potencialidades dos alunos, a planificação flexível, a diversificação de actividades e recursos, a acessibilidade comunicacional e a avaliação formativa. Discute, igualmente, a formação inicial e contínua dos professores e a colaboração entre profissionais como condições de implementação. Conclui-se que estas estratégias podem contribuir para a inclusão quando articuladas com objectivos de aprendizagem claros e com o acompanhamento da participação dos alunos. A diferenciação exige decisões contextualizadas e não constitui uma garantia automática de sucesso. O carácter narrativo da revisão e a ausência de investigação empírica limitam a generalização das conclusões, particularmente para a diversidade dos contextos escolares moçambicanos.

PALAVRAS-CHAVE

Diferenciação pedagógica; Mediação Pedagogia; Necessidades Educativas Especiais.

Differentiating Pedagogy and Inclusion: Analysis of pedagogical mediation strategies for students with special educational needs in regular education

ABSTRACT

This article analyses pedagogical mediation strategies for students with special educational needs in mainstream education within the framework of differentiated pedagogy and inclusive education. It addresses the following question: which pedagogical mediation strategies may support these students' participation and learning in heterogeneous classrooms? The study adopts a qualitative, exploratory approach based on a narrative literature review. It brings together contributions on pedagogical differentiation, mediation and inclusion, without collecting field data. The synthesis highlights respectful and trusting teacher-student relationships, observation of students' needs and strengths, flexible planning, varied activities and resources, accessible communication and formative assessment. It also discusses initial and continuing teacher education and collaboration among professionals as conditions for implementation. The review concludes that these strategies may contribute to inclusion when connected to clear learning objectives and ongoing monitoring of student participation. Differentiation requires context-sensitive decisions and does not automatically ensure success. The narrative scope of the review and the absence of empirical research limit the generalisability of its conclusions, particularly across Mozambique's diverse school contexts.

* Doutorando em Ciências da Educação, com Especialização em Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada, pela Universidade Jean Piaget de Moçambique - Beira; Mestre em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Ciências Sociais e Políticas e Licenciado em Ensino de Química com Habilidades em Gestão de Laboratórios, pela extinta Universidade Pedagógica de Moçambique. Docente (Assistente Universitário) Instituto de Educação à Distância-Universidade Católica de Moçambique. E-mail: marcosrabo@gmail.com

KEYWORD

Pedagogical differentiation; pedagogical mediation; special educational needs.

Introdução

A inclusão escolar coloca à escola o desafio de assegurar condições de participação e aprendizagem a alunos com diferentes conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades de apoio. A Declaração de Salamanca constitui um marco internacional na defesa de escolas capazes de acolher essa diversidade (UNESCO, 1994). Neste enquadramento, o acesso à escola deve ser acompanhado de condições pedagógicas que permitam aos alunos participar nas actividades e progredir nas aprendizagens. Neste artigo, as necessidades educativas especiais (NEE) são consideradas em relação aos apoios necessários à participação nas actividades escolares e ao acesso às aprendizagens. Não se confundem automaticamente com deficiência, nem esgotam a diversidade existente numa turma. A identificação das necessidades requer atenção às características do aluno e às condições em que o ensino se desenvolve, evitando que uma classificação substitua o conhecimento das suas potencialidades.

A pedagogia diferenciada oferece uma perspectiva de organização do ensino que reconhece a heterogeneidade dos alunos e permite ajustar percursos, estratégias e apoios. Gomes (2011) relaciona-a com a construção de uma escola para todos. A sua concretização exige que o professor conheça a turma e tome decisões sobre a apresentação dos conteúdos, a realização das actividades e a avaliação das aprendizagens. A mediação pedagógica permite analisar como essas decisões se concretizam na relação entre professor, alunos e conhecimento. No contexto moçambicano, Mandlate (2015, p. A11-027) discute a diferenciação como uma exigência da inclusão escolar e assinala dificuldades na compreensão e concretização desta abordagem. Esse contributo justifica interrogar as condições de formação e de trabalho dos professores. As limitações de recursos e de apoio especializado devem, porém, ser examinadas em contextos concretos; uma revisão bibliográfica não permite afirmar que todas as escolas enfrentam os mesmos obstáculos ou apresentam práticas idênticas.

Esta problematização pode ser aprofundada com Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 270), que relacionam a inclusão com o acesso efectivo ao currículo. A presença do aluno na turma necessita de ser acompanhada por oportunidades de compreender os conteúdos e participar nas actividades. Em articulação com o contexto discutido por Mandlate (2015, p. A11-027), esse fundamento permite analisar a mediação em duas dimensões complementares: as decisões pedagógicas do professor e as condições de formação e de recursos que sustentam a sua realização. O objectivo deste estudo é analisar estratégias de mediação pedagógica para alunos com NEE no ensino regular, numa perspectiva de pedagogia diferenciada e educação inclusiva. A questão orientadora é a seguinte: que estratégias de mediação pedagógica podem favorecer a participação e a aprendizagem

destes alunos em turmas heterogéneas? Pretende-se compreender a articulação entre a relação pedagógica, a planificação, os recursos e a avaliação, considerando também as condições de implementação. Após a introdução, o artigo desenvolve o enquadramento teórico, explicita a metodologia e apresenta os resultados da revisão e a sua discussão. As considerações finais respondem à questão orientadora, explicitam os limites da pesquisa e propõem linhas de aprofundamento.

2. Enquadramento teórico

2.1. Diferenciação pedagógica e inclusão

A diferenciação pedagógica parte do reconhecimento de que os alunos não aprendem todos nas mesmas condições e de que uma proposta uniforme pode criar obstáculos à participação. Diferenciar implica organizar respostas pedagógicas ajustadas, mantendo a pertença ao grupo e o acesso a aprendizagens relevantes. O trabalho de Gomes (2011) permite compreender esta orientação como parte da construção de uma escola para todos. Tomlinson et al. (2003) discutem a diferenciação em função da preparação dos alunos, dos seus interesses e dos perfis de aprendizagem. Esse enquadramento orienta a atenção do professor para diferenças relevantes na realização das tarefas. A partir dele, importa observar o que cada aluno já compreende, que dificuldades encontra e de que apoios necessita, evitando transformar características individuais em rótulos permanentes.

A diferenciação pode envolver explicações adicionais, tarefas com diferentes níveis de apoio, alteração dos tempos de realização ou diversificação das formas de apresentar uma resposta. Estas possibilidades constituem exemplos de decisões pedagógicas, cuja pertinência depende dos objectivos e das necessidades identificadas. A sua adopção requer acompanhamento, pois uma adaptação só se justifica quando amplia as condições de acesso, participação ou aprendizagem. Diferenciar não implica excluir o apoio individual. Este pode integrar uma organização inclusiva desde que não conduza ao isolamento sistemático do aluno ou à sua exclusão das experiências comuns. Do mesmo modo, a realização de actividades em grupo não assegura, por si só, a participação de todos. É necessário observar quem intervém, quem consegue acompanhar a tarefa e quem permanece dependente de ajuda.

Mandlate (2015) salienta a flexibilidade da intervenção pedagógica, a avaliação formativa e a organização dos grupos no debate sobre a inclusão em Moçambique. Nesta perspectiva, a diferenciação envolve decisões relacionadas entre si, que devem ser revistas em função das respostas dos alunos. O reconhecimento da diversidade exige, portanto, uma planificação aberta à reformulação, em vez da reprodução de procedimentos idênticos para toda a turma. Marin e Braun (2020, p. 18) acrescentam uma distinção relevante entre antecipar a acessibilidade curricular e adaptar posteriormente uma proposta concebida sem considerar a diversidade. As autoras alertam para adaptações que se convertem em cortes de

conteúdos ou num currículo paralelo. Assim, a diferenciação deve ser apreciada pela qualidade das oportunidades que oferece: variar os meios pode ampliar o acesso, enquanto reduzir antecipadamente as aprendizagens em função da deficiência pode reproduzir exclusão.

Pletsch et al. (2017, p. 271) convergem nessa orientação ao defenderem a revisão das estratégias e dos recursos sem empobrecimento curricular. Carvalho (2008, citado por Pletsch et al., 2017) esclarece que “não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado” (p. 271). Para o ensino regular, este princípio justifica percursos e apoios diferenciados, desde que mantenham uma ligação explícita com aprendizagens relevantes e não constituam uma ocupação marginal ao trabalho da turma.

2.2. Mediação pedagógica

A mediação pedagógica diz respeito à intervenção intencional que favorece a relação dos alunos com o conhecimento. Masetto (2000) destaca o papel do professor como orientador e facilitador das aprendizagens. Esta intervenção envolve a escolha das tarefas e dos recursos, a explicitação das instruções, o acompanhamento das dificuldades e a criação de oportunidades para os alunos construírem e comunicarem o que aprendem. Gutiérrez e Prieto (1994), numa obra centrada na educação a distância, discutem o tratamento pedagógico dos conteúdos e a promoção da aprendizagem autónoma. O seu contributo ajuda a pensar a acessibilidade das propostas educativas, embora a transposição para o ensino presencial exija considerar as características da interacção em sala de aula. A mediação inclui, assim, tanto a relação interpessoal como a forma de organizar e apresentar os materiais.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) atribui relevância às relações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. No âmbito deste artigo, essa orientação sustenta a atenção às interacções com o professor e com os colegas. O apoio deve possibilitar a participação em actividades que o aluno ainda não realiza autonomamente e ser ajustado à medida que este desenvolve maior domínio. A mediação não se reduz à exposição do conteúdo ou à ajuda prestada após o aparecimento de uma dificuldade. Também envolve antecipar barreiras, seleccionar formas acessíveis de comunicação e acompanhar a compreensão durante a actividade. O aluno participa nesse processo ao colocar questões, expressar preferências, solicitar apoio e demonstrar as suas aprendizagens por meios adequados.

A articulação com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) amplia esta compreensão da mediação. Pletsch et al. (2017, p. 272) apresentam possibilidades de diversificar o acesso à informação, a expressão do conhecimento e o envolvimento nas actividades. Em diálogo com a perspectiva de mediação já exposta, a planificação pode antecipar alternativas de apresentação e participação, evitando esperar pelo insucesso para

organizar um apoio. Essa antecipação não elimina a necessidade de intervenções individualizadas quando os recursos comuns se mostram insuficientes.

2.3. Necessidades educativas especiais e participação no ensino regular

Uma abordagem inclusiva das NEE requer evitar que o diagnóstico determine antecipadamente as possibilidades de aprendizagem. Carneiro (2006) discute a deficiência intelectual a partir da sua produção social e da abordagem histórico-cultural. Esse enquadramento chama a atenção para as oportunidades educativas e para as relações que podem ampliar ou restringir o desenvolvimento. As necessidades de apoio devem ser compreendidas nas situações concretas de aprendizagem. A dificuldade em responder oralmente, por exemplo, não permite concluir que o aluno não compreendeu um conteúdo. Do mesmo modo, uma tarefa escrita pode exigir competências motoras ou comunicativas que dificultam a expressão de conhecimentos já adquiridos. Estes exemplos ilustram a importância de distinguir o objectivo de aprendizagem dos meios utilizados para demonstrá-lo.

Rigoletti (2018) aborda a habilidade comunicativa e a rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes, a partir de relatos de professoras. Massaro e Deliberato (2013) analisam a percepção docente sobre o uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. Ambos os trabalhos são relevantes para discutir o acesso à comunicação, mas os seus contextos específicos não autorizam generalizações para todos os alunos com NEE. O conhecimento das necessidades do aluno deve articular-se com a observação das suas iniciativas, interesses e formas de participação. A colaboração com a família e com profissionais de apoio pode contribuir para essa compreensão. A responsabilidade pela aprendizagem, contudo, permanece também na organização do ensino da turma, não devendo ser transferida integralmente para especialistas.

O apoio individualizado precisa, contudo, de preservar a pertença ao grupo. Marin e Braun (2013, citados por Pletsch et al., 2017) defendem que individualizar “não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo” (p. 273). Este fundamento reforça a necessidade de relacionar cada apoio com a actividade comum. A identificação de NEE deve ajudar a escolher mediações, sem determinar automaticamente um percurso separado ou expectativas permanentemente inferiores.

2.4. Estratégias de mediação pedagógica para alunos com NEE no ensino regular

As estratégias de mediação pedagógica constituem formas intencionais de organizar a relação entre o aluno, as actividades e o conhecimento. Na articulação proposta neste artigo, a diferenciação orienta os ajustamentos do ensino, enquanto a mediação diz respeito ao modo como esses ajustamentos apoiam a compreensão e a participação. Mandlate (2015, p. A11-025) associa a preparação das aulas à escolha das estratégias, ao conhecimento dos

conteúdos e à atenção aos interesses dos alunos. Assim, a selecção de uma estratégia deve partir da aprendizagem pretendida e das barreiras observadas, evitando atribuir uma resposta única a todos os alunos com o mesmo diagnóstico. Um primeiro eixo consiste em antecipar diferentes formas de acesso à informação e de participação. Pletsch et al. (2017, p. 272), ao discutirem o DUA, relacionam a acessibilidade com a diversificação das formas de representação, de expressão e de envolvimento. Nesta perspectiva, o professor pode combinar explicações, imagens e materiais manipuláveis, verificar a compreensão das instruções e permitir formas de resposta adequadas à tarefa. Estas possibilidades são exemplos de aplicação dos princípios discutidos, e não procedimentos obrigatórios para qualquer NEE. A decisão depende das características do conteúdo, dos meios de comunicação utilizados pelo aluno e das condições da actividade.

Um segundo eixo envolve a organização das interacções e dos apoios. A tutoria entre pares, a aprendizagem cooperativa e o planeamento individualizado são abordados por Pletsch et al. (2017, p. 274) como possibilidades de favorecer a inclusão. A sua articulação permite combinar experiências comuns com apoios específicos. Como critério de mediação, importa que a ajuda do professor ou dos colegas amplie a intervenção do aluno, sem substituir a sua acção. Os agrupamentos e os papéis atribuídos devem poder mudar em função da tarefa e dos progressos observados, para que a necessidade de apoio não se converta numa posição permanente de dependência.

Um terceiro eixo corresponde à acessibilidade dos recursos e da comunicação. Marin e Braun (2020, p. 19) apresentam alternativas como materiais tácteis, audiolivros, maquetas e esquemas, articuladas com a diversificação das situações de ensino e de avaliação. A mediação exige relacionar esses recursos com o objectivo da actividade e com as possibilidades de utilização pelo aluno. Na interpretação aqui proposta, não basta disponibilizar materiais: é necessário ensinar a utilizá-los, permitir tempo de exploração e criar oportunidades para comunicar escolhas, dúvidas e conhecimentos. O apoio individual integra, deste modo, o trabalho da turma e mantém a ligação ao currículo.

Por fim, a avaliação formativa permite regular as estratégias adoptadas. Mandlate (2015, p. A11-025) considera a avaliação e o ensino interdependentes e destaca a participação de professores e alunos na apreciação do progresso. Marin e Braun (2020, p. 19) acrescentam possibilidades de diversificação dos procedimentos avaliativos. Em conjunto, estes contributos sustentam um critério central: variar o apoio ou a forma de resposta deve ajudar a apreciar a aprendizagem pretendida. Estes eixos fundamentam a discussão que se segue; a formação docente e as condições institucionais são analisadas como condições da sua concretização, e não como estratégias de sala de aula equivalentes às restantes.

3. Metodologia

O estudo tem natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e carácter exploratório. A pesquisa bibliográfica permite discutir um problema a partir de conhecimentos anteriormente publicados, enquanto a dimensão exploratória favorece a sua delimitação e compreensão (Gil, 1991; Lakatos & Marconi, 2003). Não foram recolhidos dados de campo nem realizados testes de eficácia das estratégias discutidas. O material consultado compreende livros, artigos científicos e dissertações relacionados com diferenciação pedagógica, mediação e inclusão escolar. A análise desenvolve-se como revisão narrativa, mediante a leitura e o confronto dos contributos teóricos apresentados nas obras citadas. Os resultados correspondem, assim, a uma síntese interpretativa da literatura e não a observações de práticas realizadas numa amostra de escolas.

Para a exposição dos resultados, os contributos são articulados em torno da relação pedagógica, da planificação e organização do ensino, dos recursos e da comunicação, da avaliação e das condições de trabalho docente. Esta organização permite relacionar as recomendações dos autores com a questão de investigação e discutir os limites da sua aplicação. O confronto de perspectivas teóricas não é apresentado como triangulação de dados empíricos. O aprofundamento da análise incidiu nos textos integrais de Mandlate (2015), Pletsch et al. (2017) e Marin e Braun (2020), seleccionados pela relação com a diferenciação, a acessibilidade curricular e as condições de inclusão. As passagens citadas destes textos foram conferidas quanto ao conteúdo e à paginação. As ideias de Carvalho (2008) e de Marin e Braun (2013) foram consultadas através de Pletsch et al. (2017) e são identificadas como citações secundárias; nas referências, inclui-se a fonte efectivamente consultada.

A pesquisa não dispõe de um protocolo documentado de busca, com identificação das bases consultadas, descritores, datas, critérios de inclusão e exclusão ou número de documentos inicialmente encontrados. Por essa razão, não se assume como revisão sistemática nem como levantamento exaustivo da produção científica. A ausência desses registos limita a reprodutibilidade da selecção bibliográfica e deve ser considerada na interpretação das conclusões.

4. Resultados e discussão

4.1. Relação pedagógica e conhecimento do aluno

A leitura articulada das contribuições sobre mediação permite sustentar que a relação pedagógica constitui uma condição relevante para a participação. A orientação e o acompanhamento discutidos por Masetto (2000) exigem disponibilidade para escutar os alunos e compreender as dificuldades que encontram. O respeito e a confiança devem traduzir-se em práticas observáveis, como acolher perguntas, oferecer tempo para responder e evitar a exposição pública das dificuldades. Neste quadro, a afectividade concretiza-se

numa relação acolhedora que respeita as preferências, os limites e as formas de comunicação de cada aluno. O professor pode favorecer essa relação mediante a escuta, o reconhecimento das iniciativas e a resposta às dificuldades, articulando o vínculo com a orientação das tarefas. Trata-se de uma dimensão transversal da mediação, cuja expressão deve atender à singularidade dos alunos.

Conhecer o aluno implica acompanhar o seu desempenho em diferentes actividades. Recomenda-se observar as situações em que participa com autonomia, os apoios que utiliza e as condições em que encontra dificuldades. Estes elementos podem orientar a planificação e evitar interpretações que atribuam todos os problemas à deficiência. A afectividade, por sua vez, complementa o trabalho pedagógico, mas não substitui a definição de objectivos, o ensino dos conteúdos e a avaliação. Marin e Braun (2020, p. 17) associam o clima de ensino ao acolhimento, às expectativas elevadas e ao retorno específico sobre o desempenho do estudante. A relação pedagógica pode, assim, ser observada na forma como o professor escuta, explica e acompanha as tentativas. O respeito pelas diferenças não se traduz em dispensar desafios, mas em oferecer condições para enfrentá-los. Esta leitura complementa a afectividade com uma responsabilidade pedagógica: reconhecer o aluno como participante capaz de progredir, sem antecipar limites a partir do diagnóstico.

4.2. Planificação flexível e organização das actividades

A diferenciação e a mediação convergem na necessidade de ajustar o ensino às respostas dos alunos. A partir das contribuições de Gomes (2011) e Mandlate (2015), a planificação pode ser compreendida como uma hipótese de trabalho que se revê durante e após a aula. A relação entre observação, planificação, acção e avaliação permite identificar se as estratégias escolhidas estão a facilitar a participação. Como implicação pedagógica desta análise, recomenda-se explicitar o objectivo da actividade, antecipar os conhecimentos necessários e prever diferentes formas de apoio. Numa tarefa de leitura, por exemplo, podem utilizar-se explicações de vocabulário, leitura acompanhada ou recursos de comunicação ajustados. Trata-se de possibilidades ilustrativas, não de intervenções testadas por esta pesquisa; a selecção deve atender às necessidades efectivamente observadas.

A organização flexível dos grupos permite alternar trabalho colectivo, colaboração entre pares e acompanhamento individual. Essa alternância exige evitar a constituição de grupos fixos definidos por expectativas de capacidade. Também requer distribuir tarefas que ofereçam oportunidades reais de participação, para que o aluno que necessita de apoio não permaneça apenas como observador do trabalho dos colegas. A disposição da sala deve obedecer ao mesmo princípio de adequação. Sentar um aluno próximo do professor pode ser útil em determinadas situações, mas não constitui uma recomendação universal. A decisão deve considerar o acesso aos materiais, a comunicação, a mobilidade, as condições sensoriais e a interacção com os colegas, acompanhando os seus efeitos na participação. Mandlate

(2015) relaciona a preparação do ensino com o domínio do conteúdo, explicitando um requisito da diversificação das estratégias:

Qualquer processo de ensino/aprendizagem para lograr os sucessos almejados, precisa ser planificado e guiado por uma gama de estratégias que norteiam a sua trajetória. Assim, as estratégias são as ferramentas que guiam a arte do professor na sala de aula. Contudo, nenhuma estratégia conseguirá compensar a um professor a quem falta a proficiência na sua área de saber (p. A11-025).

O excerto reforça que a flexibilidade necessita de preparação e de critérios. Em complemento, Pletsch et al. (2017, p. 274) discutem a tutoria entre pares e a aprendizagem cooperativa como possibilidades de reorganização do ensino. Na interpretação aqui desenvolvida, estas propostas exigem tarefas em que todos tenham uma contribuição reconhecível, com papéis ajustáveis e acompanhamento docente. Importa verificar se o aluno compreende a actividade e intervém na construção do conhecimento.

4.3. Recursos didácticos e acessibilidade comunicacional

Os recursos didácticos adquirem sentido quando respondem a uma finalidade de aprendizagem. Jogos, objectos manipuláveis, imagens, livros e equipamentos tecnológicos podem apoiar a mediação, mas a sua presença não demonstra que o ensino seja inclusivo. Importa verificar se o aluno consegue utilizá-los, compreender a tarefa e expressar o que sabe. O contributo de Massaro e Deliberato (2013) dirige a atenção para os sistemas de comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. A discussão permite reconhecer que a participação depende também da possibilidade de comunicar escolhas, necessidades e conhecimentos. Quando a oralidade não é suficiente, devem ser considerados recursos ajustados às formas de comunicação do aluno, com apoio profissional sempre que necessário.

As questões abordadas por Rigoletti (2018) reforçam a pertinência de observar a comunicação nas rotinas pedagógicas. Como implicação para a prática, recomenda-se integrar os recursos nas actividades da turma e criar oportunidades para a sua utilização nas interacções. Disponibilizar um material sem orientar o seu uso ou sem permitir tempo de resposta pode deixar intacta a barreira que se pretendia superar. Em escolas com recursos limitados, a produção de materiais de baixo custo pode ampliar as alternativas disponíveis. Esta possibilidade não elimina a necessidade de apoios específicos, de condições de acessibilidade ou de financiamento. A criatividade docente deve ser acompanhada de responsabilidade institucional, para que a resposta às necessidades dos alunos não dependa exclusivamente do esforço individual do professor.

Pletsch et al. (2017, p. 272) situam a acessibilidade também nos domínios da comunicação, da informação e do conhecimento. Marin e Braun (2020, p. 19), por sua vez, descrevem a disponibilização à turma de recursos inicialmente associados a necessidades específicas, como audiolivros, materiais tácteis, maquetas e esquemas. Estes contributos

complementam os estudos sobre comunicação suplementar e alternativa apresentados nesta secção: o recurso precisa de integrar a situação de aprendizagem e de permitir uma intervenção efectiva do aluno. O seu valor não reside apenas na disponibilidade, mas na utilização pedagógica que possibilita.

4.4. Avaliação formativa e reformulação da mediação

A avaliação formativa, salientada por Mandlate (2015), permite recolher informações para ajustar o ensino. No âmbito desta análise, interessa observar a compreensão dos conteúdos, a participação nas actividades e a utilização dos apoios. O professor pode recorrer às produções dos alunos, ao diálogo e ao acompanhamento das tarefas para identificar progressos e dificuldades. A avaliação deve ser coerente com o objectivo de aprendizagem. Se se pretende conhecer a compreensão de um conceito, a forma de resposta não deve introduzir uma dificuldade irrelevante para esse objectivo. Poderão ser consideradas respostas orais, escritas, práticas ou apoiadas por recursos de comunicação, desde que permitam apreciar a aprendizagem pretendida.

Esta flexibilidade exige critérios claros e não equivale a dispensar o aluno de aprender. O acompanhamento deve indicar o que já consegue realizar, que apoios continuam necessários e quais os passos seguintes. A apreciação do progresso individual precisa de permanecer articulada com oportunidades de acesso ao currículo e com expectativas de desenvolvimento. A avaliação informa novas decisões sobre tarefas, recursos, tempos e agrupamentos. Nesta síntese interpretativa, a diferenciação integra a regulação do ensino: os apoios são mantidos, ajustados ou progressivamente reduzidos em função das respostas dos alunos. A revisão permite fundamentar este critério de intervenção, embora não teste os seus efeitos em sala de aula. A função reguladora da avaliação encontra sustentação explícita em Mandlate (2015):

A avaliação e a instrução são elementos inseparáveis no processo de ensino/aprendizagem. Nesta abordagem, a avaliação deve ser continuada e formativa, podendo usar várias formas: diários, TPC, portefólios, grelha de avaliação, testes orais e escritos. Pode ainda aplicar questionários de interesse a todos os alunos, nos quais os conteúdos devem ter sentido para todos eles. O professor/aluno e vice-versa colaboram no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, refletem sobre o progresso, avaliam o sucesso e os fracassos; o professor estabelece o equilíbrio entre as normas individuais e do grupo; os desafios de trabalho devem ser exequíveis de acordo com os ritmos de aprendizagem (p. A11-025).

Marin e Braun (2020, p. 19) aprofundam esta orientação ao apresentarem avaliações orais, provas dialogadas e enunciados acessíveis. Estas alternativas devem ser seleccionadas em função da aprendizagem avaliada. Uma resposta oral pode revelar a compreensão de um conceito, mas não substitui integralmente uma tarefa cujo objectivo seja produzir um texto escrito. A diferenciação avaliativa exige, portanto, coerência entre o objectivo, o meio de resposta e os critérios, para que a acessibilidade não comprometa a validade da apreciação.

4.5. Formação docente e condições institucionais

As estratégias discutidas pressupõem conhecimentos sobre os conteúdos, a aprendizagem e a acessibilidade. O debate apresentado por Mandlate (2015) justifica atribuir atenção à preparação dos professores para responder à heterogeneidade das turmas. Recomenda-se que a formação inicial e contínua articule reflexão conceptual, análise de situações de sala de aula e acompanhamento da prática. A formação poderá trabalhar a identificação de barreiras, a selecção de recursos, a planificação de actividades e a avaliação dos apoios. A discussão de casos e a partilha entre professores podem ajudar a relacionar conhecimentos teóricos com decisões concretas. Estas recomendações decorrem da articulação dos problemas analisados e não da avaliação, neste estudo, de um programa de formação.

A concretização das propostas depende igualmente de condições organizacionais. Tempo para planificar, disponibilidade de materiais, colaboração com famílias e profissionais de apoio e acompanhamento pela direcção escolar são aspectos a considerar. As recomendações dirigidas ao professor devem, por isso, ser acompanhadas de uma análise das responsabilidades da escola e das condições efectivas de trabalho. Para o contexto moçambicano, a revisão oferece critérios de reflexão, mas não um diagnóstico nacional actualizado. A aplicação das estratégias deve considerar as línguas utilizadas pelos alunos, os recursos disponíveis e a organização de cada escola. O aprofundamento destas condições requer investigação empírica que documente o que os professores realizam, os apoios de que dispõem e os efeitos observados na participação e na aprendizagem.

Pletsch et al. (2017, p. 275) identificam limitações em formações pontuais que discutem a inclusão de forma geral, sem ligação suficiente aos processos de aprendizagem e às práticas curriculares. O seu contributo reforça a necessidade de formação continuada centrada em problemas concretos, com análise de tarefas e acompanhamento das decisões. Os mesmos autores valorizam o planeamento individualizado construído entre professores do ensino comum e do apoio especializado (Pletsch et al., 2017, p. 274). A colaboração deve articular responsabilidades e conhecimentos, mantendo o aluno integrado nas experiências educativas da turma.

5. Considerações finais

O estudo teve como objectivo analisar estratégias de mediação pedagógica para alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, numa perspectiva de pedagogia diferenciada e educação inclusiva. Em resposta à questão orientadora, a revisão permite identificar um conjunto articulado de possibilidades: conhecer as necessidades e potencialidades dos alunos, construir uma relação pedagógica respeitosa, flexibilizar a planificação, diversificar as actividades e os recursos, assegurar meios de comunicação acessíveis e utilizar a avaliação para reajustar o ensino. A principal conclusão é que o

contributo destas estratégias para a inclusão depende da sua articulação com as situações concretas de aprendizagem. A relação de confiança deve acompanhar uma intervenção pedagógica intencional. Os materiais e as tecnologias podem ampliar o acesso, desde que sejam utilizáveis pelos alunos e adequados aos objectivos. A avaliação, por sua vez, permite analisar a pertinência dos apoios e orientar a sua reformulação.

A diferenciação deve preservar a participação dos alunos nas experiências comuns da turma, admitindo apoios específicos sempre que necessários. A identificação de NEE não permite antecipar limites fixos de aprendizagem nem justificar a exclusão de actividades relevantes. Compete ao professor observar as respostas dos alunos e organizar percursos que ampliem a autonomia, sem converter diferenças em expectativas permanentemente reduzidas. A formação docente e o apoio institucional constituem condições importantes para esse trabalho. Recomenda-se que a formação se aproxime dos problemas da sala de aula e que a escola assegure oportunidades de colaboração e acompanhamento. No contexto moçambicano, estas propostas exigem atenção às condições locais, evitando transferir para o professor, isoladamente, a responsabilidade por obstáculos materiais ou organizacionais.

As conclusões devem ser lidas à luz das limitações da pesquisa. Trata-se de uma revisão narrativa, sem protocolo sistemático de selecção da literatura e sem recolha de dados de campo. Não é possível estabelecer a eficácia comparada das estratégias, medir os seus efeitos ou generalizar os resultados para o conjunto das escolas moçambicanas. O contributo do artigo consiste na organização e discussão de orientações pedagógicas fundamentadas na literatura mobilizada. Propõem-se, para futuras investigações, estudos que combinem observação de aulas, análise das planificações e das produções dos alunos e recolha das perspectivas de professores, alunos e famílias. Esse aprofundamento poderá esclarecer em que condições as estratégias são aplicadas e como se relacionam com a participação e a aprendizagem. A inclusão requer, assim, decisões pedagógicas acompanhadas e revistas, apoiadas por condições escolares que sustentem o direito de todos a aprender.

Referências

- Carneiro, M. S. C. (2006). A deficiência mental como produção social: De Itard à abordagem histórico-cultural. In C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (pp. 137-152). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: Conceitos, estratégias e práticas*. Porto, Portugal: Ecopsy.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica: Educação a distância alternativa*. Campinas, Brasil: Papirus.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

- Mandlate, M. S. (2015). Diferenciação pedagógica e a inclusão escolar em Moçambique. Um imperativo incontornável na sala de aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, volume extraordinário(11), 024-027.
- Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10, e020010, 1-27.
- Masetto, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In J. M. Moran, M. T. Masetto, & M. A. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 133-173). Campinas, Brasil: Papirus.
- Massaro, M., & Deliberato, D. (2013). Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: Percepção do professor. *Revista Educação Especial*, 26(46), 331-350.
- Pletsch, M. D., Souza, F. F., & Orleans, L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), 264-281.
- Rigoletti, V. C. (2018). *Habilidade comunicativa e rotina pedagógica de alunos com deficiência não falantes: Relato de professoras* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/35b8a7ad-f57e-485f-a358-aaea962c40fb/download>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4.^a ed.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Recebido em: 21/04/2026

Aceito em: 13/08/2026

Para citar este texto (ABNT): RABO, Marcos Luis. Pedagogia Diferencia e Inclusão: Análise das estratégias de mediação pedagógica em alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 4, p.167-178, jun./dez.2026.

Para citar este texto (APA): Rabo, Marcos Luis (jun./dez.2026). Pedagogia Diferencia e Inclusão: Análise das estratégias de mediação pedagógica em alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (4): 167-178.