PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

CAPÍTULO 2

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PEDAGOGICAL MEDIATION IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT: CONTRIBUTIONS OF THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

DOI: 10.29327/5989347.1-2

Daiane de Lourdes Alves Velho
João Figueiredo Góes
Maria Aparecida Taveira Bispo
Lucélia da Costa Braga Augustini

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da mediação pedagógica, fundamentada na abordagem histórico-cultural, para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência intelectual. Trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e documental, desenvolvido mediante análise temática de produções sobre desenvolvimento humano, educação inclusiva e trabalho colaborativo, com destaque para a investigação de Melo (2016). A discussão articula quatro eixos: mediação e aprendizagem; funções do AEE e acesso ao currículo; corresponsabilidade entre profissionais; e planejamento e avaliação das intervenções. A análise indica que recursos pedagógicos isolados não asseguram a participação escolar, sendo necessário relacioná-los a objetivos curriculares, acompanhamento da aprendizagem e cooperação entre os profissionais. Evidencia-se, ainda, que a colaboração depende de condições institucionais, como tempo de planejamento, formação continuada e apoio da gestão. Conclui-se que a mediação histórico-cultural oferece fundamentos para superar práticas centradas no déficit e orientar ações pedagógicas articuladas à escolarização comum, respeitadas as atribuições específicas do AEE.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Mediação pedagógica. Deficiência intelectual. Educação inclusiva. Abordagem histórico-cultural.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of pedagogical mediation grounded in the cultural-historical approach to the organization of Specialized Educational Support for students with intellectual disabilities. This qualitative bibliographic and documentary study uses thematic analysis of works on human development, inclusive education, and collaborative teaching, particularly Melo (2016). Four analytical dimensions are addressed: mediation and learning; the role of specialized support and curriculum access; shared professional responsibility; and intervention planning and assessment.

PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

The analysis suggests that teaching resources alone do not ensure school participation; they must be connected to curricular goals, learning assessment, and professional cooperation. Collaboration also requires institutional conditions, including joint planning time, continuing professional development, and school leadership support. The article concludes that cultural-historical mediation provides a framework for moving beyond deficit-centered practices and connecting specialized support to mainstream schooling while preserving its specific responsibilities.

Keywords: Specialized educational support. Pedagogical mediation. Intellectual disability. Inclusive education. Cultural-historical approach.

1 INTRODUÇÃO

A presença de alunos com deficiência intelectual na escola comum amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação às condições efetivas de participação e aprendizagem. A matrícula, embora indispensável, não assegura por si só a apropriação dos conhecimentos escolares. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa ser compreendido em articulação com a proposta pedagógica da escola, e não como uma instância isolada à qual se transfere a tarefa de ensinar o estudante com deficiência.

Melo (2016) problematiza justamente a distância entre a previsão normativa do AEE e as condições concretas de sua realização. Em sua investigação, a autora examina o atendimento a um estudante com deficiência intelectual e defende a mediação histórico-cultural como eixo para organizar práticas intencionais e colaborativas. A contribuição da pesquisa não se limita a apresentar recursos didáticos; ela interroga as concepções de desenvolvimento que sustentam as decisões dos profissionais e as relações entre atendimento especializado, currículo e escola.

A partir dessa discussão, o presente artigo pergunta: de que modo a mediação pedagógica, compreendida à luz da abordagem histórico-cultural, pode contribuir para a organização do AEE e para o acesso de estudantes com deficiência intelectual ao conhecimento escolar? Seu objetivo é analisar fundamentos e implicações pedagógicas da mediação no AEE, destacando o planejamento compartilhado, a avaliação dos processos de aprendizagem e os limites de práticas centradas exclusivamente no diagnóstico.

A compreensão da escolarização de estudantes com deficiência intelectual exige considerar a história das oportunidades educativas que lhes foram oferecidas. Durante muito tempo, a identificação de limitações individuais serviu para justificar percursos escolares restritos, frequentemente distantes dos conhecimentos trabalhados com os demais estudantes. A perspectiva inclusiva questiona essa tradição ao reconhecer que as condições de ensino, as expectativas docentes e as relações estabelecidas no cotidiano escolar interferem nas possibilidades de

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

desenvolvimento. Assim, a análise da aprendizagem não pode ser dissociada das experiências culturais e educativas às quais cada estudante tem acesso.

Essa mudança de perspectiva traz consequências para o modo de interpretar o desempenho escolar. Diante de uma atividade não realizada, é necessário examinar a clareza das orientações, a familiaridade com os instrumentos utilizados, as oportunidades anteriores de aprendizagem e a pertinência dos apoios oferecidos. O diagnóstico pode informar necessidades específicas, mas não determina antecipadamente o percurso educacional. Na tradição histórico-cultural, Vigotski (1997) oferece elementos para problematizar explicações que reduzem o desenvolvimento da pessoa com deficiência às características de sua condição, valorizando as possibilidades abertas pela educação e pela vida social.

Na escola, o acesso ao conhecimento envolve mais do que a exposição aos conteúdos. A apropriação de conceitos requer situações nas quais os estudantes possam relacionar experiências, formular perguntas, confrontar interpretações e utilizar a linguagem para organizar o pensamento. A contribuição de Vigotski (2000) ajuda a compreender que os significados são elaborados em práticas sociais e que a intervenção docente participa desse processo. Por isso, o trabalho pedagógico precisa criar condições para que o estudante com deficiência intelectual se envolva em atividades intelectualmente significativas, em vez de permanecer limitado à repetição de procedimentos mecânicos.

A relação entre linguagem e aprendizagem merece atenção particular. Gestos, fala, registros escritos, imagens e outros sistemas de representação podem compor situações de comunicação e construção de conhecimentos. As formas de expressão utilizadas pelo estudante devem ser observadas em sua relação com a atividade proposta, evitando que a dificuldade em um único modo de resposta seja confundida com ausência de compreensão. Luria (1992) contribui para esse debate ao situar os processos psicológicos em sua constituição social e cultural. Essa compreensão amplia os critérios para observar a participação nas experiências escolares.

Outro aspecto diz respeito às expectativas construídas em torno da deficiência intelectual. Quando a escola prevê apenas tarefas elementares, pode restringir o contato do estudante com problemas, textos e conceitos que mobilizam novas aprendizagens. Isso não significa ignorar a necessidade de adequar recursos e formas de acompanhamento. Significa reconhecer que a pertinência de um apoio deve ser julgada pela possibilidade de ampliar a atividade do estudante, e não somente pela facilidade de concluir uma tarefa. Sforni (2004), ao discutir a aprendizagem conceitual e a organização do ensino, oferece subsídios para pensar a intencionalidade das propostas pedagógicas.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

As relações entre estudantes também integram esse cenário. Atividades coletivas podem favorecer a circulação de diferentes estratégias, a explicitação de ideias e a construção de sentidos compartilhados. Entretanto, a simples formação de grupos não garante que todos tenham oportunidades reais de contribuir. Cabe ao professor organizar interações em que a participação não se limite à observação dos colegas ou ao cumprimento de funções secundárias. A mediação envolve, portanto, decisões sobre perguntas, materiais, tempo de realização e modos de comunicação, considerando o conteúdo em estudo e as necessidades identificadas na turma.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a organização do AEE precisa ser situada no compromisso com a escolarização em classes comuns. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 apresentam diretrizes relevantes para compreender a natureza complementar ou suplementar desse atendimento. Esses documentos são examinados aqui como referências do marco normativo relacionado ao objeto de estudo. A análise pedagógica não se esgota, contudo, na existência de normas: interessa compreender como suas orientações se traduzem em decisões efetivas sobre acessibilidade e participação.

A distinção entre atendimento especializado e ensino curricular tem implicações práticas. Ao professor da classe comum cabe desenvolver o trabalho com os conhecimentos previstos para a turma; ao profissional do AEE compete identificar necessidades de acessibilidade e organizar recursos e estratégias específicas que contribuam para a participação do estudante. As duas atuações não são intercambiáveis, mas precisam dialogar. Quando cada profissional planeja isoladamente, os apoios podem perder relação com as atividades escolares; quando existe articulação, torna-se possível avaliar sua utilidade em situações concretas.

Esse diálogo pressupõe compreender o planejamento como um processo de investigação pedagógica. Antes de escolher um recurso, a equipe precisa conhecer as demandas da atividade, observar as respostas do estudante e definir quais barreiras devem ser enfrentadas. A escolha pode envolver alterações na apresentação de informações, instrumentos de comunicação, organização do tempo ou formas de registro. Nenhuma dessas possibilidades é universal. A pertinência depende das características da situação de ensino e de acompanhamento que permita verificar se a intervenção efetivamente favoreceu maior participação.

A produção de registros pedagógicos constitui uma dimensão frequentemente pouco valorizada desse trabalho. Anotações sobre estratégias utilizadas, perguntas formuladas, tipos de ajuda e mudanças na participação permitem acompanhar percursos que não aparecem em avaliações centradas apenas no resultado final. Esses registros também favorecem o diálogo entre profissionais, desde que sejam

objetivos, respeitem a privacidade do estudante e orientem decisões posteriores. Em vez de reunir descrições fixas de dificuldades, a documentação pode tornar visíveis as condições em que determinadas aprendizagens começaram a se desenvolver.

A dimensão institucional da inclusão não deve ser tratada como questão secundária. Mesmo quando os docentes reconhecem a importância do trabalho conjunto, a ausência de horários compatíveis, materiais acessíveis e oportunidades de formação pode limitar sua realização. Capellini e Zerbato (2019) discutem o ensino colaborativo como uma organização de responsabilidades compartilhadas, perspectiva que contribui para examinar as relações entre educação comum e Educação Especial. A cooperação requer condições de trabalho e critérios de acompanhamento, não apenas disposição pessoal dos envolvidos.

Além disso, a participação do estudante precisa ser considerada na definição dos apoios. Escutar suas percepções sobre as atividades, reconhecer preferências de comunicação e observar situações em que demonstra maior iniciativa são procedimentos que podem qualificar o planejamento. Essa escuta não transfere ao estudante a responsabilidade pelas decisões curriculares, mas impede que as escolhas sejam feitas exclusivamente a partir de interpretações externas. A educação inclusiva exige atenção às experiências concretas daqueles a quem se destinam as intervenções.

Por fim, abordar a mediação histórico-cultural no AEE significa examinar uma relação complexa entre concepções de desenvolvimento, organização didática e responsabilidade institucional. A análise aqui proposta não pretende apresentar um modelo pronto para diferentes escolas nem atribuir a uma estratégia isolada a solução das dificuldades de escolarização. Busca, antes, construir critérios para compreender por que determinadas intervenções podem favorecer o acesso ao conhecimento e em que condições precisam ser revistas. Esse recorte permite situar o atendimento especializado como parte de um projeto educacional comprometido com a aprendizagem e com a participação de todos.

A relevância do debate reside na necessidade de superar interpretações que tomam a deficiência como explicação suficiente para as dificuldades de escolarização. A reflexão sobre as práticas e sobre as condições de ensino desloca o olhar para as possibilidades de aprendizagem produzidas nas relações sociais, sem desconsiderar as necessidades específicas de apoio.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo constitui uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, com abordagem analítico-interpretativa. O percurso de análise tomou

como referência central a tese de Melo (2016), intitulada Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural. Foram examinadas as discussões sobre desenvolvimento, mediação pedagógica, planejamento do AEE e participação de profissionais da escola. A investigação não produziu dados empíricos próprios.

O diálogo teórico foi ampliado com produções sobre mediação e aprendizagem (Vigotski, 1997, 1998, 2000; Leontiev, 2004; Luria, 1992; Sforni, 2004), pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022; Morais, 2024). Também foram considerados documentos normativos relativos à Educação Especial e à inclusão escolar (Brasil, 2008, 2009, 2015). As referências utilizadas delimitam o campo da discussão; suas conclusões não são apresentadas como resultados de observação realizada neste artigo.

A leitura foi orientada por quatro eixos temáticos: (a) mediação e desenvolvimento; (b) atribuições do AEE e acesso ao currículo; (c) colaboração profissional e condições institucionais; e (d) planejamento e avaliação pedagógica. A interpretação buscou identificar aproximações, tensões e implicações educacionais entre as produções. Os episódios descritos na tese de Melo (2016) são tratados exclusivamente como achados da investigação original. Por se tratar de estudo teórico, as conclusões apresentadas não permitem estabelecer efeitos causais ou generalizações estatísticas.

3 MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por características biológicas individuais. As relações sociais, os instrumentos culturais e a linguagem participam da constituição das funções psicológicas superiores. Vigotski (1998, 2000) atribui papel central às interações mediadas na formação de processos de pensamento e na apropriação de significados culturalmente elaborados. Para o ensino, essa compreensão implica considerar não somente o que o estudante já realiza de modo independente, mas também o que pode desenvolver com apoio e participação em atividades orientadas.

A mediação, portanto, não equivale a oferecer ajuda ocasional nem a facilitar indiscriminadamente as tarefas. Trata-se da organização intencional de relações de ensino nas quais conteúdos, signos, recursos e intervenções docentes possibilitam novas formas de participação intelectual. O professor precisa observar como o estudante interpreta as propostas, quais estratégias utiliza e quais apoios favorecem a construção de conhecimentos. A intervenção pedagógica ganha sentido quando articulada a objetivos de aprendizagem, e não apenas à execução de exercícios.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

Leontiev (2004) contribui para essa reflexão ao situar a apropriação da cultura nas atividades humanas e nas condições sociais em que elas se realizam. Luria (1992), por sua vez, discute a origem social e a organização mediada dos processos psicológicos superiores. Essas contribuições permitem reconhecer que a aprendizagem escolar se relaciona com a história de participação do estudante em práticas culturais e com as oportunidades concretas de acesso aos conhecimentos sistematizados.

Ao abordar a deficiência intelectual, Melo (2016) aproxima esses fundamentos da necessidade de identificar as barreiras construídas no próprio cotidiano escolar. Sua análise questiona a naturalização do fracasso e a tendência de tomar dificuldades de leitura e escrita como impedimento definitivo para a participação nas demais atividades curriculares. Esse deslocamento é relevante porque a avaliação do estudante não deve encerrar-se em uma descrição do que ainda não consegue fazer; precisa orientar escolhas didáticas capazes de ampliar sua atividade e sua autonomia.

O conceito de mediação também impede que se atribua valor pedagógico automático a qualquer recurso. Jogos, imagens, textos, materiais concretos e tecnologias podem ser pertinentes, mas sua contribuição depende dos objetivos, da intervenção docente e da possibilidade de relacionar a atividade ao conhecimento escolar. Como argumenta Sforni (2004), a organização do ensino e a aprendizagem conceitual exigem atenção aos processos de apropriação consciente de novos conhecimentos.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ACESSO AO CURRÍCULO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 constituem marcos normativos relevantes para a compreensão do AEE no período examinado pela tese. Nessa concepção, o atendimento especializado organiza recursos e estratégias de acessibilidade e não substitui a escolarização na classe comum. Sua função deve ser analisada em relação à participação do estudante nas atividades da escola e à eliminação de barreiras à aprendizagem.

Melo (2016) adverte que reduzir o AEE à sala de recursos multifuncionais pode enfraquecer sua finalidade inclusiva. O espaço físico é importante para determinadas atividades, mas não define, por si, a qualidade do atendimento. Quando as ações especializadas são planejadas sem diálogo com o currículo, corre-se o risco de produzir uma rotina paralela, com objetivos pouco relacionados às experiências vividas pelo estudante na turma.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

Essa tensão não se resolve simplesmente pela reprodução, no AEE, das tarefas da sala comum. A articulação pressupõe funções complementares: enquanto o ensino regular responde pela escolarização e pelo trabalho com os conhecimentos curriculares, o atendimento especializado identifica barreiras, organiza apoios e contribui para ampliar as condições de participação. O ponto de encontro entre essas responsabilidades está no planejamento e na avaliação compartilhados.

No caso estudado por Melo (2016), a preocupação dos profissionais com a leitura e a escrita do estudante desencadeou reflexões sobre a mediação e a organização de uma proposta de atendimento. A autora descreve a construção de um plano de AEE e insiste na participação de diferentes profissionais da escola. Essa experiência não autoriza generalizações automáticas para todas as instituições, mas ilustra a importância de tomar dificuldades concretas como ponto de partida para decisões coletivas e pedagogicamente fundamentadas.

O acesso ao currículo, nessa perspectiva, não deve ser confundido com a exigência de desempenho idêntico entre estudantes. É necessário preservar a relevância dos conhecimentos trabalhados e, ao mesmo tempo, diversificar os meios de participação, expressão e acompanhamento das aprendizagens. A escolha de recursos deve decorrer da análise das barreiras existentes, evitando tanto a exclusão de atividades significativas quanto a oferta repetitiva de tarefas descontextualizadas.

5 TRABALHO COLABORATIVO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A mediação pedagógica não se sustenta apenas na atuação individual do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolarização de estudantes com deficiência intelectual envolve decisões sobre objetivos curriculares, recursos de acessibilidade, formas de participação e acompanhamento das aprendizagens. Essas decisões atravessam diferentes espaços da escola e exigem diálogo entre professores da classe comum, profissionais da Educação Especial, coordenação pedagógica e gestão. Melo (2016) evidencia essa necessidade ao analisar a construção de uma proposta de atendimento apoiada na mediação histórico-cultural e na participação de profissionais com responsabilidades distintas.

A perspectiva colaborativa questiona a ideia de que o estudante com deficiência seja responsabilidade exclusiva do professor especializado. Quando isso ocorre, a classe comum pode manter sua organização sem considerar as barreiras encontradas pelo aluno, enquanto o AEE passa a concentrar expectativas que não consegue atender isoladamente. Melo (2016) problematiza essa fragmentação e defende que a mediação seja pensada no conjunto das relações escolares, sem se restringir à sala de recursos multifuncionais. O atendimento especializado mantém suas atribuições

próprias, mas sua contribuição depende da articulação com as experiências curriculares vividas na turma.

Ibiapina (2008) compreende a pesquisa colaborativa como um processo em que investigação, formação e produção de conhecimentos se relacionam. Essa orientação ajuda a interpretar os círculos reflexivos empregados por Melo (2016): mais do que encontros para transmitir orientações, constituíram oportunidades de examinar situações concretas e questionar concepções de ensino. A reflexão coletiva ganha consistência quando os participantes podem expor dúvidas, discutir evidências e construir encaminhamentos que retornem à prática pedagógica.

É importante distinguir colaboração profissional de simples distribuição de tarefas. Capellini e Zerbato (2019) apresentam o ensino colaborativo como uma organização em que professores da educação comum e da Educação Especial compartilham planejamento, ensino e avaliação. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) também situam essa parceria como apoio à inclusão escolar. Isso não significa que todas as escolas disponham de dois docentes atuando simultaneamente em cada aula. Significa, antes, reconhecer a corresponsabilidade pedagógica e buscar formas concretas de cooperação compatíveis com a organização institucional.

O planejamento conjunto constitui um dos pontos mais sensíveis dessa relação. Não basta comunicar ao professor do AEE quais conteúdos serão trabalhados ou encaminhar atividades prontas para adaptação. É necessário discutir o que a turma deverá aprender, quais obstáculos podem surgir e como diferentes formas de apresentação, participação e expressão podem favorecer o acesso ao conhecimento. Morais (2024) chama atenção para o risco de práticas paralelas quando a ausência de planejamento compartilhado separa o trabalho destinado à turma daquele oferecido ao estudante público da Educação Especial.

Em uma proposta de leitura, por exemplo, os professores podem manter um objetivo curricular comum e, ao mesmo tempo, prever diferentes apoios para a compreensão do texto: leitura mediada, antecipação de vocabulário, imagens relacionadas ao tema e oportunidades de resposta oral ou escrita. O ponto central não é oferecer ao estudante uma tarefa sem relação com a atividade coletiva, mas criar condições para que participe da produção de sentidos. Esse exemplo constitui uma possibilidade pedagógica decorrente da discussão teórica, e não um resultado empírico novo atribuído às pesquisas consultadas.

A articulação também depende de uma compreensão adequada das funções do AEE. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, consideradas em seu contexto normativo, orientam a oferta de atendimento especializado complementar ou suplementar à escolarização. A articulação com a classe comum não transforma o

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

AEE em reforço escolar nem autoriza que a responsabilidade pelo ensino curricular seja transferida ao profissional especializado. Trata-se de identificar barreiras e organizar apoios que ampliem as possibilidades de participação do estudante.

A avaliação é outro campo em que a colaboração precisa se concretizar. O registro isolado de acertos e erros oferece informações limitadas sobre o processo de aprendizagem. É importante observar as estratégias utilizadas pelo estudante, os apoios de que necessita, as interações estabelecidas e as mudanças percebidas ao longo das atividades. Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) relacionam o ensino colaborativo à responsabilidade conjunta pela avaliação. Desse modo, diferentes profissionais podem reunir evidências complementares e revisar decisões que não estejam produzindo os efeitos pedagógicos esperados.

Essa avaliação compartilhada requer cuidado com interpretações apressadas. Uma dificuldade em determinada tarefa pode decorrer da linguagem utilizada, do ritmo de apresentação, da ausência de recursos acessíveis ou da pouca oportunidade de participação. Não é adequado converter uma resposta insuficiente em conclusão definitiva sobre a capacidade de aprender. A abordagem histórico-cultural mobilizada por Melo (2016) convida a considerar o desenvolvimento nas relações sociais e a investigar quais mediações podem criar novas oportunidades de apropriação do conhecimento.

O trabalho colaborativo também tem uma dimensão formativa. Damiani (2008) discute a contribuição da colaboração entre professores para a construção coletiva de conhecimentos profissionais. Na escola, a análise de situações reais pode aproximar saberes sobre currículo, desenvolvimento, acessibilidade e organização didática. Entretanto, a formação continuada não deve ser reduzida à apresentação ocasional de técnicas. Ela precisa oferecer tempo para estudo, experimentação responsável, registro de resultados e revisão das práticas à luz dos desafios identificados pela equipe.

Nessa direção, a consultoria colaborativa representa outra possibilidade de apoio. Propostas de consultoria colaborativa podem valorizar a análise conjunta dos problemas escolares, em vez de atribuir ao especialista a função de prescrever soluções prontas. O conhecimento especializado continua relevante, mas é colocado em diálogo com a experiência do professor da turma e com as condições concretas da escola. Essa relação permite construir estratégias mais contextualizadas e favorece a continuidade das ações.

A escuta do estudante também deve integrar o planejamento. Observar suas formas de comunicação, perguntar quais recursos favorecem a compreensão e reconhecer suas iniciativas pode ampliar a qualidade das decisões pedagógicas. Acolhimento e cuidado, nesse contexto, não se confundem com superproteção. Essas

PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

dimensões precisam estar vinculadas à participação e à aprendizagem, evitando que o apoio se transforme em tutela ou em redução antecipada das expectativas educacionais.

O diálogo com a família pode contribuir para compreender interesses, experiências e formas de participação do estudante em outros contextos. Contudo, essa aproximação não substitui a responsabilidade da escola pela organização do ensino. Informações familiares podem subsidiar decisões, desde que sejam consideradas com respeito, pertinência pedagógica e atenção à privacidade. A parceria se fortalece quando a comunicação inclui avanços, objetivos e estratégias, em vez de ocorrer apenas para relatar dificuldades.

A gestão escolar exerce papel decisivo na sustentação dessas práticas. Organizar horários comuns de planejamento, prever momentos de estudo, garantir registros acessíveis aos profissionais envolvidos e acompanhar a execução das decisões são medidas que dão continuidade ao trabalho. Morais (2024) destaca a relevância da formação colaborativa no contexto escolar, que demanda integração à cultura institucional. Sem apoio organizacional, iniciativas promissoras podem permanecer dependentes do esforço individual e se interromper diante de mudanças de equipe.

É preciso reconhecer, portanto, limites materiais e institucionais. Sobrecarga de trabalho, rotatividade de profissionais, falta de recursos e dificuldades para conciliar horários podem restringir a colaboração. Identificar essas condições não significa dispensar os docentes de suas responsabilidades, mas compreender que a inclusão demanda compromissos da gestão e das políticas educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforça a obrigação de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em um sistema educacional inclusivo.

Por fim, a responsabilidade institucional se expressa na capacidade de transformar princípios em procedimentos acompanháveis. A equipe precisa definir objetivos, registrar apoios, avaliar a participação do estudante e rever as estratégias quando necessário. A contribuição de Melo (2016) permanece relevante por demonstrar que a mediação no AEE deve ser concebida como prática intencional e construída com a escola. Em diálogo com os estudos sobre ensino colaborativo, essa perspectiva indica que a inclusão não se esgota na presença física do estudante nem na disponibilidade de materiais: exige organização coletiva para que o conhecimento escolar se torne efetivamente acessível.

CAPÍTULO DO LIVRO – DESENVOLVENDO O APRENDIZADO: PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS, VOLUME 4
PUBLICADO POR: EDITORA MANUAL **ISBN:** 978-65-831-2144-8 **DOI DO LIVRO:** 10.29327/5989347

6 PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Uma proposta de AEE orientada pela mediação histórico-cultural começa pelo conhecimento do estudante em situações reais de aprendizagem. A observação precisa registrar não apenas acertos e erros, mas os modos de participação, a compreensão de orientações, o uso da linguagem, as interações com colegas e as estratégias mobilizadas diante de problemas. O levantamento dessas informações deve dialogar com os objetivos curriculares e com as experiências já construídas na escola.

A partir dessa análise, é possível definir objetivos específicos, apoios, recursos e formas de acompanhamento. Em atividades de leitura e escrita, por exemplo, a mediação pode incluir situações comunicativas socialmente significativas, leitura compartilhada, produção de textos com diferentes formas de apoio e oportunidades de revisão. O valor dessas estratégias não reside na mera variedade de materiais, mas na relação entre a intervenção, o conhecimento visado e a participação ativa do estudante.

A tese de Melo (2016) apresenta situações ligadas à leitura, à produção textual e à articulação com atividades escolares, além de discutir a elaboração de um plano de AEE. O aspecto mais significativo para esta análise é o esforço de construir intervenções contextualizadas e debatidas coletivamente. Não se trata de reproduzir um modelo único, mas de compreender os critérios que sustentam escolhas pedagógicas em cada realidade.

A avaliação, nesse processo, assume caráter formativo. É preciso verificar se os apoios ampliam a participação, se as tarefas oferecem desafios pertinentes e se o estudante passa a utilizar conhecimentos em situações progressivamente mais complexas. Quando a estratégia não produz os efeitos esperados, cabe revisar a organização do ensino, e não concluir de imediato pela impossibilidade de aprendizagem.

A documentação pedagógica também merece atenção. Registros de observação, planos de atendimento e avaliações periódicas podem sustentar a continuidade das ações entre os diferentes profissionais. Entretanto, documentos só têm sentido quando orientam decisões e são revistos diante das respostas do estudante. O planejamento não deve tornar-se uma formalidade desconectada do trabalho cotidiano.

7 DISCUSSÃO

A articulação das referências permite reconhecer uma primeira tensão: embora a perspectiva histórico-cultural considere as relações sociais constitutivas do desenvolvimento, práticas escolares ainda podem interpretar a deficiência intelectual como explicação suficiente para as dificuldades de aprendizagem. Melo (2016) contribui para deslocar essa interpretação ao examinar as condições de mediação oferecidas ao estudante. Assim, identificar necessidades específicas não implica limitar previamente os objetivos educacionais; requer investigar as barreiras presentes na atividade pedagógica e as possibilidades de apoio.

Uma segunda tensão diz respeito à relação entre especialização e responsabilidade compartilhada. O AEE possui atribuições próprias, mas sua atuação perde alcance quando desconectada da sala comum. A colaboração, discutida por Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) e Morais (2024), não pressupõe a diluição das funções profissionais. Pressupõe decisões articuladas sobre objetivos, recursos e acompanhamento, de modo que o estudante não seja submetido a percursos escolares paralelos e desarticulados.

A terceira tensão envolve a distância entre planejamento declarado e condições concretas de realização. Os estudos discutidos apontam que encontros esporádicos, recursos disponíveis ou adaptações pontuais não bastam para constituir uma prática colaborativa. A reflexão sobre o acolhimento, o cuidado e a colaboração pode ser articulada à aprendizagem, enquanto Ibiapina (2008) permite compreender a reflexão coletiva como processo de formação profissional. Desse confronto emerge a importância de tempos institucionais, critérios compartilhados de avaliação e revisão contínua das estratégias.

Essas interpretações apresentam limites. A presente análise não acompanhou a implementação das propostas em escolas nem mensurou resultados de aprendizagem. Seu alcance consiste em sistematizar fundamentos e identificar condições pedagógicas e institucionais pertinentes ao AEE. Investigações empíricas futuras poderão examinar como diferentes formas de colaboração repercutem na participação dos estudantes e na continuidade das intervenções.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indica que a mediação pedagógica, compreendida na perspectiva histórico-cultural, pode orientar a organização do Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência intelectual ao relacionar aprendizagem, linguagem, participação e apropriação dos conhecimentos escolares. Sua

contribuição não reside na escolha isolada de materiais, mas na intencionalidade do ensino e na identificação das condições que favorecem ou dificultam o acesso ao currículo.

O diálogo entre Melo (2016) e a literatura sobre ensino colaborativo evidencia que a atuação do AEE precisa manter suas especificidades sem se separar da escolarização comum. Planejamento conjunto, acompanhamento formativo e revisão das barreiras pedagógicas constituem possibilidades de atuação compartilhada. Para que se tornem práticas permanentes, dependem de formação continuada, tempo de trabalho coletivo e apoio institucional.

Conclui-se que a construção de respostas inclusivas exige combinar conhecimento especializado, responsabilidade docente compartilhada e compromisso da gestão escolar. Como o artigo se fundamenta em análise bibliográfica e documental, suas conclusões são interpretativas. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem, em diferentes contextos escolares, como essas articulações se concretizam e de que maneira os estudantes participam da avaliação dos apoios oferecidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MELO, Hilce Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem

histórico cultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MORAIS, Sheila Tatiane Tavares de Souza. **Trabalho e ensino colaborativo para a promoção da educação inclusiva**: formação colaborativa na escola. 2024. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Libros, 1997.