

A formação de professores e o processo de mediação como instrumento de aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual (DI)

The training of teachers and the mediation process as a learning tool for individuals with Intellectual Disabilities (ID)

La formación del profesorado y el proceso de mediación como instrumento de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual (DI)

Ana Paula Borges Laurindo¹



<https://orcid.org/0009-0001-7064-9150>

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves²



<https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>

Resumo: Neste artigo, objetivamos refletir sobre a formação de professores e o processo de mediação como instrumento de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Ressaltamos que esta proposta é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, que apresenta fragmentos dos resultados obtidos em questionário eletrônico semiestruturado realizado com participantes da pesquisa. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa e exploratória, com delineamento pautado na intervenção pedagógica e na Teoria Histórico-Cultural, que destaca a aprendizagem mediada como um valioso recurso pedagógico no desempenho escolar do estudante. Constatamos que a lacuna existente na formação inicial do professor da educação especial é o principal fator que compromete a prática pedagógica inclusiva, bem como salas de aulas lotadas, falta de parceria entre professores e compromisso familiar.

Palavras-chave: Formação de professor. Aprendizagem mediada. Deficiência intelectual.

Abstract: In this article, we aim to reflect on teacher training and the mediation process as a learning tool for individuals with intellectual disabilities. We emphasize that this proposal is an excerpt from the first author's master's dissertation, presenting fragments of the results obtained through a semi-structured electronic

¹ Mestre em Formação de Professor pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB). Professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. E-mail: anapaulapsi76@gmail.com

² Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, Bolsista PQ-UEPB, Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Formação de Professores - PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba Campus I. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Recife. E-mail: fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br.

questionnaire conducted with research participants. The adopted methodology is characterized as qualitative and exploratory research, with a design based on pedagogical intervention and the Historical-Cultural Theory, which highlights mediated learning as a valuable pedagogical resource for students' academic performance. We found that the gap in initial teacher training for special education is the main factor compromising inclusive pedagogical practice, along with overcrowded classrooms, lack of collaboration among teachers, and insufficient family engagement.

Keywords: Teacher training. Mediated learning. Intellectual disability.

Resumen: En este artículo, buscamos reflexionar sobre la formación de profesores y el proceso de mediación como instrumento de aprendizaje para personas con discapacidad intelectual. Destacamos que esta propuesta es un recorte de la disertación de maestría de la primera autora, que presenta fragmentos de los resultados obtenidos a través de un cuestionario electrónico semiestructurado aplicado a los participantes de la investigación. La metodología adoptada se caracteriza por ser cualitativa y exploratoria, con un diseño basado en la intervención pedagógica y en la Teoría Histórico-Cultural, la cual resalta el aprendizaje mediado como un recurso pedagógico valioso para el desempeño escolar del estudiante. Constatamos que la brecha existente en la formación inicial del profesorado de educación especial es el principal factor que compromete la práctica pedagógica inclusiva, además de la sobrepoblación en las aulas, la falta de colaboración entre docentes y el compromiso familiar insuficiente.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Aprendizaje mediado. Discapacidad intelectual.

Introdução

Este artigo é parte da trajetória de uma pesquisa de mestrado, na qual colocamos em evidência as possibilidades de aprendizagem da leitura da pessoa com deficiência intelectual (DI), (Laurindo, 2023), ancorado em estratégias de leitura baseados nos estudos de Solé (2012), junto ao processo de mediação defendido pela Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2010, 2019), em consonância com as políticas públicas educacionais, com ênfase na formação de professores como ação primordial para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, voltada para o público da educação especial.

Face à dinâmica do contexto educacional brasileiro, no que se refere à universalização do ensino, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024), houve um crescimento expressivo nas matrículas na Educação Básica de estudantes da educação especial. Frente ao referido fato, junto à necessidade de garantir uma educação para todos, sabemos que a prática pedagógica é uma ação educativa fundamental para a expressão de um fazer voltado para a garantia da aprendizagem de todos os estudantes.

Compreendemos também que todo exercício profissional passa por um processo formativo, ou seja, a prática pedagógica tem sua fonte nas instituições que promovem o saber do professor em acordo com o que se estabelece nos currículos acadêmicos e nas políticas públicas educacionais. E, neste ponto, vem a questão: será que a formação inicial e a continuada dos professores atendem à demanda da educação especial e inclusiva? Com base nessa indagação inicial, delimitamos, neste artigo, os resultados de um questionário eletrônico realizado com professores da sala de recursos

multifuncionais (SRM)³ e com professores de sala regular, os quais, em uma das questões, expressam sua opinião sobre a própria formação.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores e o processo de mediação, que, para Vigotski (2019), ocorre na interação social em que o professor se torna o elo primordial na construção do conhecimento. Assim essa perspectiva de intervenção é um instrumento necessário ao processo de aprendizagem de todas as pessoas, aqui especificamente da pessoa com deficiência intelectual ou Transtorno de Desenvolvimento Intelectual (TDI), conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V (2014). Os professores necessitam, de fato, observar sua formação inicial e continuada, perceber as lacunas existentes e, junto a organizações e instituições acadêmicas, bem como a suas experiências pedagógicas, trilhar novos caminhos metodológicos que permitam a vivência de um sistema educacional inclusivo, a partir de uma prática educacional que dialogue com diferentes culturas e construa recursos adequados para as especificidades dos estudantes, conforme disposto no art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996).

Este estudo está ancorado na perspectiva teórica vigotskiana, pois temos a concepção de que toda pessoa aprende através da interação, o que nos desvincula de pensamentos excludentes, que perpassam a trajetória histórica dos estudantes com deficiência. Por isso, concebemos que o professor, ao trabalhar com processo de mediação de aprendizagem, pode traçar diversas estratégias que conduzam o estudante ao desenvolvimento do seu potencial, as quais são denominadas por Vigotski (2019) de caminhos indiretos de desenvolvimento, que ocorrem por meio das interações sociais, junto à mediação do professor, buscando um caminho diferente. Ou dito de outro modo, uma metodologia de ensino alternativa, centrada na potencialidade de aprendizagem com vistas a favorecer o desenvolvimento escolar daqueles que apresentam um tipo de necessidade educacional especial.

Perante o exposto, o artigo está assim organizado: (i) Considerações sobre a política educacional de formação de professores no Brasil, com o intuito de fazer relações entre o que está prescrito na legislação e o que percebemos na pesquisa; (ii) A mediação como favorecedora da aprendizagem da leitura da pessoa com DI; (iii) Contexto metodológico; (iv) A impressão de professores de sala regular e sala de recursos multifuncionais sobre sua formação em contexto, referente ao desempenho escolar do estudante com DI, em que apresentamos dados relevantes da

³ De acordo com o Decreto nº 7.611/11, são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 08 jun. 2025.

pesquisa. E, por fim, (v) as considerações finais, com o intuito de encerrar nossas reflexões, sabendo que a temática ainda precisa ser revisitada em estudos futuros.

Considerações sobre a política educacional de formação de professores no Brasil

Segundo Laurindo (2023), no tocante ao exercício da docência com a população estudantil, público da educação especial, tem sido bastante discutida pelos próprios profissionais da área, por instituições de cunho acadêmico, organizações sociais e políticas públicas educacionais que se propõem a disseminar o compromisso com uma prática pedagógica inclusiva, pautada no conhecimento teórico, prático e específico da área de atuação.

Em virtude da busca pela qualidade da educação e na consolidação de um sistema educacional inclusivo, os professores, como sujeitos primordiais nos processos de ensinar e aprender, são convidados, neste século XXI, a romper com uma educação baseada na padronização humana e na passividade do estudante, pois esta forma de fazer educação não é a mais apropriada para atender as demandas reais e específicas dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência (Laurindo, 2023).

Para tal, Laurindo (2023) aponta alguns desafios a serem superados na formação inicial e continuada do professor, que representam um dos fatores que contribuem para a consolidação de uma educação especial pautada na perspectiva inclusiva, visto que o processo de ensinar está, em grande parte, ancorado na formação acadêmica. Esta, por sua vez, está enraizada historicamente em uma educação tradicional do século XX, que idealiza práticas de ensino para estudantes condicionados e ditos normais, uma educação que se constitui de modo transmissivo, que preza por modelos de ensino padronizados, configurando-se assim como uma prática pedagógica que não contempla a diversidade cultural, a heterogeneidade inerente à composição da turma, tencionando assim um contexto educativo democrático, acessível e com respeito aos saberes dos educandos e às singularidades da turma em relação ao direito de aprendizagem, numa perspectiva de emancipação humana (Freire, 2021).

Dessa forma, para promover mudanças na realidade educacional, bem como nas ações de ensinar e aprender para e na diversidade, é possível pensar num processo formativo dialógico e participativo, voltado à reflexão teórica e a uma ação didática relacionada às diferenças, como salientam Candau e Sacavino (2015). Logo, é primordial a um sistema educacional inclusivo enxergar a singularidade de cada estudante, na perspectiva de um universo heterogêneo, que se encontra na sala de aula.

O professor é o profissional, no contexto escolar, que tem uma relação interpessoal e pedagógica mais intensiva com a turma. Por essa razão, ele é a figura responsável pelo processo de

promoção da aprendizagem dos educandos. Com efeito, ele medeia o processo de ensino e aprendizagem no percurso pedagógico, a fim de assegurar os caminhos de desenvolvimento escolar tanto para aqueles com necessidades educacionais especiais como para aqueles considerados sem tal condição subjetiva. Sendo assim, “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acreditamos que, sem ela, jamais haverá transformação social” (Freire, 2014, p. 38).

Contudo, nesse âmbito contemporâneo de promover a escola que ensina para as diferenças, Laurindo (2023) afirma ser importante compreender que o professor não pode caminhar sozinho, pois a educação inclusiva é responsabilidade de todos. Assim, para que se efetive a perspectiva de uma educação inclusiva, destaca-se o papel da gestão escolar que articule práticas pedagógicas institucionais de inclusão, como eventos e discussão perene acerca da temática da educação inclusiva com a comunidade escolar, apoio didático adequado para a população estudantil com necessidades educacionais especiais, acessibilidade arquitetônica, defesa de uma proposta pedagógica humanista, emancipatória e integral. Nesse sentido, no cotidiano da prática pedagógica escolar, os professores enfrentam desafios funcionais e estruturais no exercício da docência que representam barreiras efetivas para a inclusão, tais como: “números de alunos em sala de aula, falta de estrutura, recursos e acompanhamento qualificado para lidar com uma realidade complexa e diferenciada [...]” (Candau; Sacavino, 2015, p. 68).

Desse modo, conforme Nóvoa (2019), a formação do professor, embora contemplada explicitamente nas políticas públicas da educação brasileira, ainda apresenta lacunas em sua estrutura curricular, no que se refere à prioridade da prática em sala de aula em conexão com a teoria, por isso defende-se a formação contínua em consonância com a realidade do ambiente educacional. Junto a isso, Laurindo (2023) destaca que a formação do professor também sofreu influências históricas, culturais, sociais e políticas que, direta ou indiretamente, influenciam a vivência de uma educação especial e inclusiva.

Ante o exposto Nóvoa (2019) evidencia que os professores, ao serem convidados a repensar sua formação e sua prática frente à perspectiva da educação especial e inclusiva, são partícipes desse processo, pois, na coletividade de discussões sobre o seu fazer, é possível encontrar novos rumos que atendam a realidade escolar. Logo, nesse debate coletivo sobre sua própria formação e sua prática, é possível traçar novos caminhos para a escola e suas diferenças, bem como para a atuação profissional frente à realidade e à diversidade dos estudantes.

Nesse intuito de buscar os ajustes para uma educação de qualidade, que atenda a demanda de uma educação especial e também inclusiva, Nóvoa (2019) enfatiza que a prática docente precisa passar por um processo de re-invenção, sendo necessária a construção de um elo entre a formação e a

profissão, pois é primordial formar professores para novas práticas, à luz dos desafios da atualidade. Estando assim devidamente engajado num processo formativo contínuo, o professor constitui uma força motriz para o desenvolvimento escolar de todo estudante.

Ao observar a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2017), compreendemos que o objetivo é ampliar a oferta e garantir aperfeiçoamento nos cursos voltados para área da educação e formação docente, com ênfase na articulação entre teoria e prática, considerando a visão integral do ser humano. Esta proposta reforça o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos arts. 61, 62 e 63, que se referem especificamente à Formação de Professores da Educação Básica (FPEB).

O art. 61 da referida lei destaca os pré-requisitos de atuação do professor na Educação Básica, sendo eles: formação em nível superior (NS) em curso de Pedagogia, formação em nível médio ou técnico superior em área específica, para atuação na Educação Infantil (EI) e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (EF). E ainda enfatiza, em parágrafo único como fundamento do exercício da docência, a união entre teoria e prática nos cursos de formação, junto a estágios e qualificação em serviço. Já o art. 62 evidencia a formação em NS como exigência mínima para atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto que o art. 63 regulamenta a formação ofertada em Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e quer atuar na Educação Básica (EB), e programas de educação continuada.

A área da FPEB em nosso país vem sendo tomada como o setor de intervenções estratégicas, com vistas a alcançar as propostas de uma educação de qualidade articulada com uma educação na perspectiva inclusiva. No entanto, este cenário vem se construindo dentro de um contexto contraditório, que envolve sobretudo a dicotomia entre o fazer e o saber, entre a inclusão e a exclusão, principalmente através da influência do poder político e da visão do Estado constituído, presente nas próprias leis instituídas ao longo da história, como a própria LDB e o atual documento norteador da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018).

Desse modo, é primordial que as políticas públicas educacionais se voltem para as ações de transformações sociais no sentido prático, referente à formação de professores e sua atuação junto à educação especial, pois, conforme dados do Censo Escolar 2024, apresentado pelo INEP, os estudantes da educação especial representam uma matrícula de 2,1 milhões de brasileiros, com um aumento de 58,7% em relação às matrículas de 2020, tendo uma concentração maior no ensino fundamental, com um percentual de 61,9% desses estudantes (Brasil, 2025).

A legislação educacional brasileira, no que se refere a estratégias para garantir um sistema educacional inclusivo, frente ao direito de aprendizagem da pessoa com deficiência, elenca a formação do professor como principal ação mediadora desse processo, pois afirma, no art. 59 da LDB, no inciso

III, o compromisso com os estudantes público-alvo da educação especial, quando garantem que estes terão “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Apesar da evidência destacada na LDB, referente à formação do professor para atuar junto ao público da educação especial, baseado em Nóvoa (2019), existe um distanciamento no quesito conhecimento teórico e prática pedagógica. Assim, é dever do Estado brasileiro, em suas três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), em regime de parceria com as instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação, consolidar as políticas educacionais voltadas para uma educação especial na perspectiva inclusiva, com vistas a favorecer o trabalho pedagógico do professor no tocante ao desenvolvimento escolar dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial.

Compreendemos que, diante das especificidades dos estudantes com deficiência, que se encontram em grande escala matriculados nas escolas brasileiras, torna-se necessária uma proposta de formação que seja eficiente e promova vivências educacionais voltadas para o ensino e a aprendizagem desses estudantes, que possibilitem quebrar as barreiras do ensino tradicional e do olhar unilateral para as diferenças das pessoas. Essa quebra de barreiras diz respeito à questão atitudinal em relação à superação de uma prática pedagógica livre de preconceitos e de predeterminação, pelo que o estudante com necessidade educacional especial é incapaz e, portanto, não atinge um desenvolvimento escolar satisfatório (Resende *et al.*, 2019).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146/2015, em seu art. 28, em seu inciso X, vem reforçar a necessidade de uma formação de professores voltada para atender a demanda educacional da atualidade, pois destaca que é primordial a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015).

Dando segmento à formação inicial e continuada do professor, em termos de documento curricular mais atual, há a BNCC, que funciona como a referência nacional para nortear a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares da educação brasileira. A proposta central desse documento visa orientar e alimentar novas ações referentes à formação de professores, ao processo de ensino e aprendizagem, ao protagonismo estudantil, à educação inclusiva junto à oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Apesar das ressalvas às prescrições deste documento curricular, a BNCC se constitui como basilar, por ser normativo, que visa a melhorias na educação como um todo. Assim é necessário que se atente também a formação de professores, especialmente no aspecto da educação especial, pois há

sempre uma interrogação na condução dessa modalidade de ensino, conforme apuramos no questionário eletrônico respondido por professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais.

Então, visto que a mudança no processo de ensino passa, principalmente, pelo professor, este precisa ter conhecimento teórico-prático no seu ambiente de trabalho, junto a materiais e estrutura adequada, sob este viés, a BNCC, de acordo com Janz (2020), não assegura de maneira eficaz o conhecimento e a formação desses profissionais.

Da mesma forma, ousamos dizer que a formação de professor, em sua estrutura atual, ou seja, em sua descontinuidade entre realidade, prática e teoria, tem um viés excludente. Isso condiz com Zabala e Arnau (2014), ao afirmarem que a formação do professor baseada em um conhecimento reduzido, na qual os profissionais não são convidados a participar da construção do seu próprio saber, muitas vezes, acaba configurando um espaço formativo pautado numa prática pedagógica tradicional, com pouca ênfase num processo reflexivo e crítico.

Sendo assim, pensa-se que as esferas responsáveis pela formação de professores contribuam, em regime de colaboração, com um processo educacional transformador para todos os envolvidos. Por isso, acreditamos que a formação é um ato de conscientização sobre a realidade e a diversidade, incluída em um currículo vivo e inclusivo, que dialoga com o conhecimento teórico e o conhecimento empírico (Gama; Duarte, 2017).

Carvalho (2019) salienta que, nessa possibilidade de revisitar o currículo da formação de professores, com vistas à ampliação do conhecimento para as reais necessidades das pessoas com deficiência, em parceria com as políticas públicas vigentes, é possível o entendimento de que a educação especial está para muito além de um número de matrícula e que esta modalidade de ensino representa uma vertente da educação inclusiva. Diante desse cenário educacional e na contramão de uma formação simplificada, Tardif (2014) destaca que, além dos saberes curriculares e disciplinares, há de se promover vivências profissionais individuais e coletivas, que façam brotar as habilidades entre o saber-fazer e o saber-ser.

Deste modo, de acordo com Nóvoa (2019), ratificamos a necessidade de repensar e valorizar a formação inicial e continuada dos professores no Brasil. Embora seja proposta de tantas políticas públicas, este movimento de reconstrução curricular não tem se realizado do ponto de vista cultural no decorrer dos tempos, pois ainda nos falta a construção de uma identidade profissional em meio a uma cultura docente que reconheça o percurso transformador e humano de um professor que aprende não apenas nas dependências acadêmicas, mas sobretudo na vivência e na troca de experiência com outros professores.

Em vista disso, uma produção educacional de grande valia na formação do professor no âmbito da educação especial, em parceria com profissionais da sala regular, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2014) visto que, incluiu, em seu programa, um caderno específico de formação sobre a educação especial e proporcionou uma reflexão sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva e interativa entre teoria e prática.

No período de sua vigência, o PNAIC (Brasil, 2014) oportunizou a valorização dos saberes dos professores e a ampliação de conhecimento através de vivências individuais e grupais, entre professores de sala de recursos multifuncionais e professores de sala regular, em formação continuada referente à prática pedagógica junto ao estudante público da educação especial.

A mediação como favorecedora da aprendizagem da leitura da pessoa com DI

Laurindo (2023), apoiada em Vigotski (2019), destaca que a pessoa com deficiência intelectual (DI) precisa ser enxergada a partir da concepção de que somos seres sociais e que é através da experiência vivenciada nas relações interpessoais que se configura um processo mútuo de mudança. Nesse sentido, a deficiência intelectual, embora englobe aspectos biológicos, não deve ser vista apenas pela condição da deficiência, pois as questões sociais também precisam ser consideradas para se compreender o desenvolvimento humano numa perspectiva integral.

Dessa forma, acreditamos que a perspectiva histórico-cultural que norteia esta pesquisa, mais precisamente os estudos sobre os Fundamentos da Defectologia (Vigotski, 2019), permite, através da mediação, avanços qualitativos no desenvolvimento humano da pessoa com DI, o que durante muito tempo foi vista apenas através de lentes biológicas, sucumbindo a capacidade de aprendizagem, excluindo a pessoa da sociedade e, conseqüentemente, seu direito à escolarização.

Para Vigotski (2019), o desenvolvimento ocorre por meio da experiência com o outro, através do apoio diante daquilo que o outro não consegue fazer de forma independente. Assim, surge a aprendizagem mediada. E nessa perspectiva teórica, em um espaço de sala de aula, o professor assume uma função privilegiada, pois se torna um agente de mediação de saberes escolarizados e não escolarizados; é aquela figura que, de forma intencional, vai conduzir o estudante a desenvolver autonomia e apreender conhecimento.

A aprendizagem mediada é um processo que, segundo Vigotski (2010), ocorre na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), ou seja, naquele espaço limítrofe entre o conhecimento que a pessoa já possui, chamado de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e o conhecimento que ele internaliza; ou dito de outro modo, apreende a partir de relações interpessoais, denominado de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), em que, a partir de novos conhecimentos adquiridos no

processo de mediação, torna-se possível resolver conflitos de forma independente, conforme ilustrado na imagem abaixo:

IMAGEM I - Processo de mediação na teoria de Vigotski



Fonte: NTE/UFSM.

Nessa perspectiva, os pressupostos do pensamento de Vigotski (2019) não excluem nenhuma pessoa da possibilidade de aprender, mesmo que esta apresente uma condição biológica que possa atrasar o ritmo do seu desenvolvimento. Dessa maneira, nunca lhe é tirado o acesso à aprendizagem, pois, em meio às relações sociais, em suas diversas formas de linguagem, há de se encontrar um caminho diferente que favoreça a aprendizagem de pessoas reconhecidas em suas diferenças e não em padrões biológicos.

Ante o exposto, acreditamos que “o estudo dinâmico da criança com atraso mental⁴ não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade do defeito” (Vigotski, 2019, p. 255). Logo, compreendemos que a pessoa com DI está para além de um diagnóstico clínico, pois, conforme a

⁴ Por se tratar de uma citação direta, utilizamos em sua originalidade o termo atraso mental, que já está obsoleto e foi substituído, desde 2004, por pessoa com deficiência intelectual. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 07 jun. 2025.

perspectiva deste estudo, baseada na percepção do ser social em que cada um representa. Uma criança, independente do diagnóstico de DI, possui diversas possibilidades de desenvolver sua autonomia, a partir de caminhos distintos de aprendizagem, percorridos também através da mediação do professor.

Assim sendo, a concepção histórico-cultural de Vigotski, favorável à aprendizagem da leitura do estudante com DI, firma-se na ideia de que “a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, isto é, se dá por meio do concurso de um elemento intermediário, que a torna mais complexa” (Miranda, 2010, p. 18). Logo percebemos que a potencialidade de qualquer aprendiz é consequência desse elo interacional entre o estudante e o professor.

Então, na perspectiva supracitada, fundamentamos nossa concepção de leitura em conformidade com os pressupostos de Solé (2012), que afirma ser a leitura um processo que se dá por meio da mediação, fruto de uma dinâmica interacional que ocorre entre o texto e o leitor. E nesse processo de interação, é necessário que o professor pense e escolha ações viáveis para o estudante conseguir um bom desempenho nessa área, pois é primordial que o estudante obtenha conhecimento mediante motivação e apoio do professor envolvido nessa jornada.

Portanto, a leitura abordada aqui parte do conhecimento dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, pois é um processo vivo e dialógico. Conforme Laurindo (2023), as diversas possibilidades do desempenho da leitura de um estudante com DI encontram-se nas diversas formas de comunicação entre o professor e o estudante, na interação dos conhecimentos, na construção de significados e na mediação planejada para tal.

Dessa forma, sendo a leitura uma experiência de mediação e interação, é necessário pensarmos esse processo a partir de estratégias que facilitem para o estudante a consolidação e a compreensão leitora, uma vez que, conforme Solé (2012), no desenvolvimento escolar da leitura, sabemos que o leitor não nasce pronto, ele sofre influência ao longo das experiências sociais vividas na construção desse conhecimento. Por esse motivo, a percepção do professor diante do estudante e do ato de ler é de suma importância nas estratégias traçadas para atingir o objetivo.

O ponto central destacado aqui, na ação mediada do professor quanto ao ensino das estratégias de leitura no processo de aprendizagem do leitor, se constitui de três momentos que compõem as atividades integradas da prática pedagógica da leitura no contexto escolar. Em Solé (2012), podemos verificar esses três momentos, configurados como: (I) antes da leitura; (II) durante a leitura; e (III) depois da leitura.

Silva (2021) ressalta que esses momentos não são parte de um modelo rígido de prática de leitura, eles funcionam como uma alternativa de intervenção didática para o trabalho docente, em que o professor tem a liberdade de adequar a sua realidade escolar, bem como as características dos educandos. Portanto, valer-se das estratégias de leitura durante o processo de ensino e de

aprendizagem é uma metodologia de ensino de leitura flexível e contextual, intrinsecamente relacionada ao público estudantil, daí o motivo da escolha por essa abordagem metodológica para a ação mediada da leitura com um estudante com DI.

De acordo com Solé (2012), em linhas gerais, as estratégias para antes da leitura são: a) motivação para a leitura, que enfatiza a importância de se conhecer os objetivos da leitura, para que assim o leitor se sinta capaz de fazê-lo; e b) revisão e atualização do conhecimento prévio, para que o texto não seja um material de leitura que fique além das possibilidades do leitor, provocando desânimo e sensação de fracasso diante da tarefa de leitura a ser realizada. Outras duas estratégias relevantes no momento anterior da leitura são o estabelecimento de previsões do texto e a formulação de perguntas sobre o texto. Pode-se perceber que a proposta de Solé acerca do ensino e da aprendizagem da leitura já posiciona o leitor como um sujeito ativo desde os momentos preparatórios para iniciar a atividade de leitura, assim como propõe uma ação mediada do professor significativa, exigindo planejamento didático que mobilize os conhecimentos prévios acerca do tema tratado no texto, assim como nos conhecimentos de mundo do leitor.

Já nas estratégias durante a leitura, as propostas pedagógicas se configuram como tarefas de leitura compartilhadas, que são tarefas realizadas em duplas de apoio ou até sob a mediação e o acompanhamento do professor para que se possa perceber a fluência. Outra proposta nessa fase é a leitura independente, que pode ser um momento de leitura por prazer, de modo que seu principal objetivo seja a percepção do estudante diante do seu próprio conhecimento para que ele, enquanto protagonista desse processo, perceba seus erros e acertos. Nessa percepção dos erros, é possível identificar também as lacunas na compreensão, pois, durante a leitura, o leitor pode pausar, retomar e perceber o que está compreendendo, assim vai conquistando autonomia leitora, bem como convicção na compreensão textual (Silva, 2021; Solé, 2012).

E por último, as estratégias para depois da leitura são: a identificação da ideia principal, a elaboração do resumo, o reconto da história e a formulação de perguntas e respostas sobre o que foi lido, para que o estudante amplie e reconheça a construção do conhecimento adquirido a partir da leitura e da compreensão do que leu (Silva, 2021; Solé 2012).

Dessa forma, ao permitir a construção do conhecimento e o protagonismo do estudante a partir da aprendizagem mediada, conforme Vigotski (2019), e possibilitando a articulação desse conhecimento com o potencial de diversas estratégias de leitura, como destaca Solé (2012), é possível, nesse papel ativo do estudante na aprendizagem da própria leitura, evoluir de um leitor em desenvolvimento para um leitor com autonomia, fluência e compreensão.

Contexto metodológico

A pesquisa em tela configura uma abordagem qualitativa, ao aprofundar o fenômeno em estudo, que é a aprendizagem da leitura do estudante com DI por meio da mediação do professor. Sendo assim, estamos de acordo com Gil (2021) e Minayo (2010), visto que, na natureza desta pesquisa, é possível uma interação entre o pesquisador, a ação do sujeito e sua subjetividade em meio à realidade do problema pesquisado.

Dessa forma, frente ao caráter empírico, interativo e investigativo da pesquisa, consideramos como delineamento técnico adotado a pesquisa de intervenção pedagógica, já que nossos pressupostos partem da ação e mediação na prática pedagógica. Assim, concebemos que a pesquisa pretende “produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani, 2013, p. 58).

Para tal, o recorte aqui apresentado teve como campo de pesquisa uma escola da rede pública municipal de Campina Grande-PB, que, no ano de 2022, contava com uma matrícula de mais de 500 estudantes no ensino regular nos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos nos turnos manhã e tarde. Desses estudantes, 34 era público da educação especial, sendo a maioria com deficiência intelectual, os quais frequentavam a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais, as quais na época eram regidas por 2 professores participantes da pesquisa.

Contamos com a participação de 10 professores voluntários, que atenderam aos critérios estabelecidos pela pesquisa, sendo 5 de sala regular e 5 da sala de recursos multifuncionais, que estavam em pleno exercício da docência em escola pública, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; com experiência no ensino com estudantes público da educação especial e que no ano da pesquisa em sua sala de aula estivessem frequentando estudantes diagnosticados com deficiência intelectual; os professores de cada segmento supracitado responderam a um questionário eletrônico semiestruturado, com 10 questões que nos forneceram informações sobre a formação e a atuação profissional, bem como à temática em estudo.

Neste artigo, delimitamos nossas discussões nos resultados dos questionários aplicados aos professores, que foi um instrumento de coleta de dados que nos proporcionou a ampliação do conhecimento de questões sobre concepção, impressão e a realidade que envolve a formação docente e o manejo teórico e prático frente à aprendizagem da leitura de estudantes com DI. Isso nos permite corroborar com Gil (2021) quando este afirma que o questionário é uma técnica de investigação que permite aos participantes da pesquisa explicitar a sua realidade e suas opiniões a partir das questões propostas no instrumento de coleta de dados.

As respostas dos questionários foram analisadas a partir da Análise Temática (AT), de Braun e Clarke (2006), que evidencia um tema diante do fenômeno abordado na pesquisa, promovendo, a partir da interpretação da linguagem, a percepção integral das informações observadas, coletadas e vivenciadas no decorrer da pesquisa. Assim, mediante as informações obtidas nos questionários, considerando o currículo escolar e as adaptações necessárias para inclusão de atividades específicas para estudante da educação especial, foi elaborado um plano de intervenção pedagógica, organizado em três temas que evidenciam as estratégias de leitura a partir dos gêneros textuais: a manchete, a tirinha e a fábula.

Diante do objetivo deste artigo, como já mencionado, temos como proposta discursiva de resultados os relatos dos professores participantes da pesquisa, obtidos no questionário eletrônico, no que diz respeito à sua formação docente e à sua eficácia na prática, no processo de inclusão em sala de aula, aliado às dificuldades pedagógicas enfrentadas para trabalhar com estudante diagnosticado com deficiência intelectual.

A impressão de professores de sala regular e sala de recursos multifuncionais sobre sua formação em contexto referente ao desempenho escolar do estudante com DI

Os avanços apontados nesta pesquisa, no que diz respeito aos quesitos matrícula e permanência da pessoa com deficiência na escola, já são fatos consolidados, bem como a universalização do ensino para o público da educação especial, conforme a Meta 4⁵ do PNE (Brasil, 2014) e os dados do INEP (2024). Porém, a nossa discussão envolve não apenas o acesso, mas também a aprendizagem do estudante com DI na área da leitura, em consonância com a formação e a prática do professor para atuar com esse público no ambiente escolar.

Nessa perspectiva compreendemos que a escola atual é a escola inclusiva, e para que esta seja uma realidade, de acordo com Carvalho (2019) é necessário que ocorra uma mudança de perspectiva educacional em todas as esferas da comunidade escolar (famílias, estudantes, professores, entre outros), para assegurar o direito à aprendizagem inclusiva do público da educação especial. Pois, não basta apenas a garantia de uma educação para todos, é primordial para a efetivação dessa proposta, a participação de toda a sociedade em seus aspectos teóricos e práticos.

⁵ Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 jun. 2025.

O recorte dos resultados do questionário eletrônico, apresentado aqui, foi realizado com professores experientes no ensino a estudantes com DI, nos anos iniciais do ensino fundamental. No primeiro bloco de questões, referente aos dados sociodemográficos, dos 10 professores participantes, 1 foi do sexo masculino; todos possuíam formação inicial em Pedagogia, dos quais 9 tinham especializações na área de Educação e 1 com mestrado; a faixa etária variou entre 30 e 65 anos; o tempo de experiência dos professores de sala regular ficou entre 5 e 20 anos; e dos professores de sala de recursos multifuncionais variou entre 06 meses a 10 anos de experiência na função.

O segundo bloco de questões nos trouxe informações sobre o quantitativo de estudantes na sala regular, na qual a matrícula total variou entre 25 e 30 estudantes; o número de pessoas com DI estava entre 1 e 3; na sala de recursos multifuncionais, o quantitativo geral de estudantes variou entre 15 e 20; dos professores participantes da pesquisa, 4 professores atendiam de 2 a 4 estudantes; e 1 professor atendia 10 estudantes com DI no contraturno, na sala de recursos multifuncionais.

A fim de garantir-lhes o sigilo da identidade, os 5 professores participantes da sala regular foram denominados como Prof. SR; e 5 professores de sala de recursos multifuncionais, como Prof. SRM. No terceiro bloco de questões, os professores indicaram as dificuldades enfrentadas por eles no cotidiano escolar, referentes à prática docente junto ao estudante com DI, bem como a sua própria concepção em relação a esse estudante, seu cognitivo e suas possibilidades de aprendizagem na área da leitura.

Os professores da sala regular apontaram como a principal dificuldade a formação docente inicial, que, para eles, o currículo da graduação que vivenciaram entre os anos de 1980 e 2010 foi diminuído no que diz respeito à educação especial e inclusiva. Por isso, sentem-se despreparados para o exercício da docência com esse público, além da falta de apoio da família dos estudantes, de uma estrutura adequada e de material específico, em uma sala de aula numerosa, em que cada estudante é único e traz consigo sua história. Diante desta realidade, torna-se difícil para o professor a proposta de atenção individualizada para os estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial. Assim, dois professores da sala de aula regular, destacaram:

Prof. SR 1: As dificuldades pedagógicas se referem às lacunas provenientes da formação inicial, tendo-se em vista que nossa formação não abrange todas as especificidades da aprendizagem, principalmente aquelas pertinentes ao campo da Educação Especial.

Prof. SR 2: As dificuldades estão atreladas ao planejamento de atividades adaptadas e que sejam significativas para a aprendizagem da criança, uma vez que possuímos lacunas na formação pedagógica, devido à escassez de estudos sobre educação especial realizados na formação inicial.

Em contrapartida, os professores da sala de recurso multifuncional não evidenciaram a formação docente como principal dificuldade na sua prática docente, mas a falta de comprometimento da família dos estudantes, a ausência da parceria com professores da sala regular e a falta de tempo para construção de recursos pedagógicos de tecnologias assistivas para seus estudantes. Assim, de acordo com excertos percebe-se que as principais dificuldades desse grupo de professores são:

Prof. SRM 1: Comprometimento dos pais em trazer o filho no contraturno para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional.

Prof. SRM 2: A inclusão, de fato, por todos os envolvidos, as críticas ou falta de comunicação com colegas de trabalho da sala de aula comum.

Prof. SRM 3: Participação, colaboração e desempenho em planejamentos junto dos professores da sala regular.

A questão abordada sobre a concepção dos professores acerca das possibilidades cognitivas do estudante com DI nos indicou que oito professores expressaram a mesma opinião: a de que, embora o desenvolvimento desses estudantes seja difícil ou lento, é possível a evolução a partir de metodologias adequadas. Assim foi evidenciado:

Prof. SR: O desenvolvimento é lento, mas, a partir de um acompanhamento contínuo, é possível percebermos avanços significativos na aprendizagem.

Prof. SRM: Lento, mas havendo compromisso de todos os envolvidos, os alunos conseguem evoluir no seu aprendizado.

Prof. SR: O desenvolvimento escolar da criança com deficiência intelectual é lento e muito desafiador, porém é possível percebermos avanços significativos.

Prof. SRM: A depender do grau da deficiência e da metodologia utilizada, alguns alunos conseguem resultados satisfatórios, considerando os ritmos individuais de cada um deles.

Dessa forma, entendemos que a concepção dos professores acima é de que todo sujeito pode aprender; e de acordo com Vigotski (2019), são os caminhos diferentes, ou métodos específicos, que constituem o recurso principal dessa aprendizagem, aliado ao papel primordial de mediação do professor, que vai gerar a possibilidade de novos conhecimentos.

No entanto, dois professores participantes não reconheceram a possibilidade de avanços cognitivos por esses estudantes, já que, para eles, os fatores biológicos se sobrepõem ao social, o que vai na contramão da concepção vigotskiana que embasa este estudo, pois, apesar de não podermos negar o biológico, podemos ressignificar e caminhar em direção ao desenvolvimento escolar dos estudantes a partir do jogo interacional entre a vivência social e a mediação cultural presente instaurada na prática pedagógica no contexto de ensino e aprendizagem, vivenciada em sala de aula, a fim de

garantir o direito de aprender da turma. Os referidos professores evidenciaram sua concepção ante ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes com DI da seguinte maneira:

Prof. SR: O desenvolvimento quase inexistente diante do que foi exposto anteriormente.

Prof. SR: “Hoje, depois do apoio escolar adaptando as atividades propostas, vejo um maior desenvolvimento em sua aprendizagem. Mas acredito pouco.

Dando continuidade à temática da concepção do professor frente à aprendizagem do estudante com DI, enfatizamos a leitura como a área principal no processo da intervenção pedagógica, pelo fato de a maioria dos professores participantes da pesquisa evidenciar que, nesta área, a consolidação, bem como a compreensão da leitura, é um processo que se destaca por apresentar dificuldades mais acentuadas. Por isso, solicitamos aos referidos professores que apontassem a área cognitiva que poderia dificultar o rendimento escolar do estudante com DI. Assim, 06 professores indicaram a memória como a área que mais dificulta o desenvolvimento da leitura do estudante com DI; e 04 apontaram apenas o comportamento.

A esse respeito, Vigotski (2010) apresenta a memória como uma importante Função Psicológica Superior (FPS), formada por aspectos biológicos e culturais pelos quais, conforme as experiências sociais, a mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) favorece o desenvolvimento da memória. Assim, faz-se necessário que, na formação docente e conseqüentemente nas vivências de sala de aula, o estudo e as atividades de desempenho de memória entrem no contexto do planejamento com mediações que favoreçam o desenvolvimento da leitura.

Assim sendo, uma vez detectada a área do conhecimento em que o estudante com DI apresenta maior dificuldade, os professores participantes, a partir da realidade de suas salas de aula, diante do ensino e da aprendizagem desse estudante, elencaram habilidades de leitura que requerem uma atenção maior no manejo didático das atividades. As habilidades escolhidas foram baseadas nas sugestões de consolidação de leitura, de acordo com o caderno de educação especial do PNAIC (2014): em primeiro lugar, com 9 pontos, foi escolhida a habilidade de relacionar textos verbais e não verbais construindo sentidos; em segundo lugar, com 6 pontos, os professores afirmaram que a habilidade de interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas é de suma importância na busca da aprendizagem da leitura do estudante com DI.

Dessa forma, destacamos que, conforme Vigotski (2019) e Solé (2012), a leitura enquanto processo de interação está diretamente articulada com a aprendizagem mediada, por isso compreendemos que a ação mediadora do professor se concretiza na interseção entre teoria e prática, fundamentando-se na sua formação inicial e continuada, quando une essas duas vertentes. Segundo

Laurindo (2023), o distanciamento entre o ser e o fazer profissional impossibilita os professores de atuarem na realidade escolar frente aos estudantes da educação especial.

Em suma, salientamos que é imprescindível trabalhar na formação inicial dos professores, sob o viés teórico e prático, os saberes específicos que atendam às necessidades de estudantes com deficiência, para uma atuação profissional eficaz, junto ao reconhecimento das diferenças numa perspectiva inclusiva, diante da crescente realidade referente ao acesso escolar desse público, visto nos dados do INEP (2024). Assim estaremos buscando uma formação docente, como assinala Nóvoa (2019), que promova a vivência dos profissionais a partir de reflexões críticas acerca da realidade dos estudantes da educação brasileira.

Ante o exposto, no que se refere a formação de professor, a LBI (2015) enfatiza que as escolas públicas também precisam ofertar um plano de carreira que viabilize a atualização dos profissionais da educação, com oferta de formação continuada em contexto com a educação especial na perspectiva inclusiva, para que, dessa forma, eles contribuam com uma prática docente não excludente e atividades que promovam a equidade na teoria e na prática. Sendo assim, compreendemos que a formação inicial e continuada voltada para uma reflexão contextualizada da realidade das escolas brasileiras contribui também para amenizar as barreiras atitudinais que, conforme Carvalho (2019), habitam a individualidade das pessoas nos espaços sociais e, muitas vezes, dificultam o processo de inclusão.

Considerações finais

Ante o exposto, é possível concluir que os professores participantes da pesquisa em pleno exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental manifestaram insatisfação no que diz respeito à sua formação inicial, frente à perspectiva de atuar num sistema educacional inclusivo, com o público da educação especial, aqui com ênfase na pessoa com deficiência intelectual.

O questionário eletrônico como instrumento de coleta de dados, foi de suma importância para validar e alcançar os objetivos da pesquisa, uma vez que foi possível identificar que para os professores participantes, além da formação inicial apresentar lacunas que não lhes capacitam para um fazer pedagógico na perspectiva inclusiva devido a ausência da união teoria e prática da aprendizagem da pessoa com deficiência, há também outros desafios, como o descompromisso das famílias dos estudantes ao contribuírem com a frequência escolar; a ausência de um trabalho colaborativo entre os profissionais de sala regular e da sala de recursos multifuncionais; a falta de recursos de acessibilidade; e as salas de aula numerosas, que dificultam uma atenção especializada ao estudante com alguma necessidade educacional especial.

Além disso, foi possível observar qual concepção os professores participantes têm do estudante com deficiência intelectual que está presente em sua sala de aula. Observamos que, junto às barreiras arquitetônicas, há também as barreiras atitudinais presentes no discurso de alguns professores. De acordo com Carvalho (2019), essas barreiras, que estão no olhar de cada um, representam um grande entrave na inclusão da pessoa com deficiência, pois a atitude de um professor que não acredita no potencial do estudante com deficiência pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Para Carvalho (2019), as barreiras atitudinais estão presentes no estigma histórico e social frente à pessoa com deficiência, pois, uma vez disseminada a cultura da incapacidade, forma-se um abismo entre o professor e o estudante, que consequentemente pode vir a impossibilitar nesse processo a interação tão essencial para o processo de aprendizagem de qualquer estudante.

A concepção teórica que fundamenta essa pesquisa nos aponta que é na interação, que qualquer estudante aprende e que para além de uma percepção apenas biológica diante de uma pessoa com deficiência há um ser em constante transformação social e que na relação com o outro é possível evoluir, crescer, aprender (Vigotski, 2019).

Diante disso, percebemos que, para possibilitar a vivência de um currículo inclusivo, é necessária uma interação entre a formação inicial e a continuada do professor, a escola, a família e os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Nesta pesquisa, foi possível estabelecer uma relação interativa entre os dois professores participantes, e assim, a partir de suas respostas sobre as dificuldades cognitivas observadas com estudantes com DI em sala de aula, bem como nas habilidades de leitura a serem trabalhadas com esse estudante, foi possível elaborar uma intervenção pedagógica exclusiva para o estudante, fruto da parceria e da interação desses profissionais.

Desse modo, enfatizamos que a comunicação entre os professores de sala regular e de sala de recursos multifuncionais, são fontes de informações necessárias para que ambos ampliem o conhecimento sobre o estudante, seu desempenho escolar, bem como para a construção de estratégias que possibilitem uma aprendizagem mediada que faça com que o estudante se torne partícipe desse processo.

Entendemos, dessa maneira, que a mediação da aprendizagem do estudante com DI, começa também no diálogo entre os profissionais envolvidos nesse processo de ensinar e aprender para e com as diferenças, pois se ambos concebem a pessoa para além da deficiência e compreendem que nas relações sociais se constroem novos conhecimentos, a partir de caminhos diferentes, é possível traçar uma proposta pedagógica baseada nas características e competências do seu estudante.

Portanto, evidenciou-se nas respostas do questionário eletrônico que a maioria dos professores participantes da pesquisa compreende que, a partir da mediação e da intervenção

pedagógica específica, embasada em uma formação que forneça conhecimentos teóricos e práticos sobre estudantes da educação especial, é possível encontrar o caminho da aprendizagem. Esse fato corrobora com a perspectiva teórica que embasa esta pesquisa e nos faz concluir que a aprendizagem mediada impulsiona a inclusão escolar e, principalmente, a construção do conhecimento de qualquer pessoa (Vigotski, 2019).

A aprendizagem mediada, proposta por Vigotski (2019), contribui para o desenvolvimento cognitivo e, quando vinculada às estratégias de leitura de Solé (2012) e Silva (2021), que permitem a interação e o protagonismo do estudante, pode possibilitar a qualquer pessoa alcançar um bom desempenho escolar e aprendizagem da leitura conforme o seu potencial, uma vez que seja traçado para ele um caminho específico, no qual, através da relação interpessoal com o professor mediador, adquira autonomia para caminhar nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, sabemos que no poder público, na escola e na família, cada pessoa que se faz presente na educação de um estudante com e sem deficiência precisa assumir seu papel, pois é na ação coletiva entre esses pares que se torna possível a vivência de uma educação de qualidade na diversidade, portanto viva e inclusiva.

Sendo assim, fica evidente que para o professor desempenhar o seu papel, ele necessita também do comprometimento familiar em comunhão com a parceria de outros profissionais da educação, para juntos, com as políticas públicas, pensarem estratégias específicas que visam a aprendizagem do estudante. Todavia, enfatizamos que o fator crucial que se une às referidas dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício da docência com o público da educação especial é a defasagem curricular em disciplinas específicas da educação especial, bem como a conexão com a prática das referidas disciplinas.

Dessa maneira, acreditamos que as barreiras que inviabilizam o desempenho escolar de um estudante com necessidades educacionais especiais podem ser superadas quando as políticas públicas que envolvem a formação inicial e a continuada do professor estiverem voltadas para espaços, tempos e diálogos práticos, que se apropriem da demanda real de um ambiente escolar diversificado em seus saberes e fazeres, no qual todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender possam participar de uma educação para e com as diferenças.

Por fim, ressaltamos que é de suma importância a ampliação de pesquisas nessa área, nas quais as vivências reais de uma educação especial na perspectiva inclusiva possam ser apresentadas e discutidas, no intuito de contribuir para uma prática pedagógica, conforme sua realidade, numa concepção crítica, voltada para a integralidade e diversidade.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 13 abr. 2020
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 16 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 01 maio. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 03 maio. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 04 jun. 2025.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- DAMIANI, M. F. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.
- DSM V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. I. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. I. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepções de Currículo em Demerval Saviani e as suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, jul./set., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

JANZ, L. A. T. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar**, 2020. E-book. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LAURINDO, A. P. B. **Plano educacional individualizado e estratégias de leitura para estudante com deficiência intelectual do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação - (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Campina Grande, 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino Re-Vista**, Uberlândia, v. 13, n.1, p. 07-28, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v13n1a2044/2005-1>

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

RESENDE, A. R.; SANTOS, C. F. V.; SILVA, K. D. R.; COUTINHO, D. J. G. A educação inclusiva da criança surda: quebra de barreiras atitudinais para uma educação de qualidade na rede regular e ensino. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 32920-32933, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-349>

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SILVA, L. F. R. da. **A formação leitora no Curso de Rede de Computadores do Proeja do Instituto Federal do Maranhão** - Campus São José do Ribamar. 2021. Dissertação – (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas: Fundamentos de Defectologia**. Tomo Cinco. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

Recebido: 12/03/2025

Aceito: 16/07/2025

Received: 03/12/2025

Accepted: 07/16/2025

Recibido: 12/03/2025

Aceptado: 16/07/2025

