

**A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM ARTICULAÇÃO COM O ENSINO COMUM NA
INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN****THE IMPORTANCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL
ASSISTANCE IN COLLABORATION WITH REGULAR EDUCATION FOR
THE INCLUSION OF A STUDENT WITH DOWN SYNDROME****LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA
ESPECIALIZADA EN ARTICULACIÓN CON LA EDUCACIÓN COMÚN
PARA LA INCLUSIÓN DE UN ESTUDIANTE CON SÍNDROME DE DOWN**

Micarla Nunes de Abreu ¹
Linda Carter Souza da Silva ²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre práticas docentes colaborativas desenvolvidas entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula comum, em parceria com um estudante com Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Natal/RN. A pesquisa, de abordagem qualitativa (Minayo, 2015), foi conduzida na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, envolvendo o planejamento, a implementação e a reflexão conjunta sobre as estratégias pedagógicas utilizadas. Fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski (1991; 2022), o estudo compreende a aprendizagem como um processo socialmente mediado, no qual a interação entre os sujeitos potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O ensino colaborativo, conforme Santos e Costa (2020), constitui uma parceria entre professores da educação comum e da educação especial, que compartilham responsabilidades pelo ensino e pela aprendizagem de todos os estudantes, favorecendo a inclusão. O processo envolveu observações em sala de aula e outros espaços escolares, anotações em diário de bordo e registros fotográficos. Os resultados evidenciam que a ação colaborativa entre o AEE e o ensino comum promoveu avanços na comunicação, na participação e na autonomia do estudante com Síndrome de Down, além de favorecer a construção de práticas inclusivas compartilhadas entre as docentes. O AEE revelou-se um serviço fundamental para identificar barreiras e articular estratégias inclusivas com o professor da sala comum, contribuindo para um ambiente escolar mais acessível, onde todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Palavras-chave: AEE; sala comum; Síndrome de Down; práticas docentes colaborativas.

ABSTRACT

This article aims to reflect on collaborative teaching practices developed between the teacher of Specialized Educational Assistance (SEA) and the regular classroom teacher, in partnership with a student with Intellectual Disability – Down Syndrome, enrolled in the 3rd grade of a public

¹ Licenciada em Pedagogia (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0897-7517>. email: micarlaescola@gmail.com

² Mestre em Educação (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3579-6259>
email: linda.carter@nei.ufrn.br

elementary school in Natal, Brazil. The qualitative research (Minayo, 2015) was conducted from the perspective of collaborative action research, involving joint planning, implementation, and reflection on the pedagogical strategies used. Based on Vygotsky's (1991; 2022) cultural-historical theory, the study understands learning as a socially mediated process in which interaction among individuals enhances the development of higher psychological functions. Collaborative teaching, according to Santos and Costa (2020), is a partnership between regular and special education teachers who share responsibilities for teaching and learning, fostering inclusion. The process included classroom and school-space observations, field notes, and photographic records. The results show that the collaborative action between SEA and regular teaching promoted advances in communication, participation, and autonomy of the student with Down Syndrome, as well as strengthened inclusive practices shared among teachers. SEA proved to be an essential service for identifying barriers and coordinating inclusive strategies with the regular teacher, contributing to a more accessible school environment where all students can fully develop their potential.

Keywords: AEE; common room; Down syndrome; collaborative teaching practices

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas docentes colaborativas desarrolladas entre la profesora de Atención Educativa Especializada (AEE) y la profesora del aula regular, en colaboración con un estudiante con Discapacidad Intelectual – Síndrome de Down, matriculado en el 3º año de Educación Primaria de una escuela pública municipal de Natal (Brasil). La investigación, de enfoque cualitativo (Minayo, 2015), se realizó desde la perspectiva de la investigación-acción colaborativa, que implicó la planificación, la implementación y la reflexión conjunta sobre las estrategias pedagógicas utilizadas. Basado en la teoría histórico-cultural de Vigotski (1991; 2022), el estudio entiende el aprendizaje como un proceso socialmente mediado en el que la interacción entre los sujetos potencia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La enseñanza colaborativa, según Santos y Costa (2020), constituye una asociación entre profesores de educación común y de educación especial que comparten responsabilidades en la enseñanza y el aprendizaje, favoreciendo la inclusión. El proceso incluyó observaciones en el aula y en otros espacios escolares, anotaciones en un diario de campo y registros fotográficos. Los resultados muestran que la acción colaborativa entre el AEE y la enseñanza regular promovió avances en la comunicación, la participación y la autonomía del estudiante con Síndrome de Down, además de favorecer la construcción de prácticas inclusivas compartidas entre las docentes. El AEE se reveló como un servicio esencial para identificar barreras y articular estrategias inclusivas con el profesor del aula común, contribuyendo a un entorno escolar más accesible, donde todos los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus potencialidades.

Palabras clave: AEE; sala común; Síndrome de Down; Prácticas de enseñanza colaborativa.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual em turmas comuns já ocorre no Brasil há algumas décadas. Esse direito está garantido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assim como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Neste contexto, embora os avanços relacionados aos direitos de escolarização das pessoas com deficiência tenham aumentado, também é necessário que os profissionais da educação, especialmente os professores, se preparem para os desafios apresentados. Esses desafios abrangem desde a aquisição de conhecimentos sobre as especificidades desses estudantes até o planejamento e a implementação de estratégias pedagógicas voltadas para atender às suas demandas.

Dessa forma, um dos profissionais que têm assumido o protagonismo na mediação do processo de inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) é o professor/a do Atendimento Educacional Especializado. Entre suas funções, cabe a esse profissional elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), em articulação com os professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com outros setores da sociedade (Brasil, 2008; 2009).

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) caracteriza-se como um espaço físico destinado à execução do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno. Ela é composta por uma variedade de mobiliários, jogos pedagógicos e instrumentos que contribuem para as práticas pedagógicas dos professores de AEE junto aos estudantes atendidos. Entre as especificidades abordadas no contexto do AEE, a deficiência intelectual destaca-se como uma das demandas mais frequentes. O trabalho do professor de AEE é realizar uma ação específica para ajudar o aluno com deficiência intelectual a agir de modo estruturado no ambiente escolar e fora dele, considerando as especificidades cognitivas desse aluno. (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2011, p. 16).

Conforme Viana (2016), alguns pesquisadores definem a deficiência intelectual como: “[...] uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária”. Portanto, “[...] devem existir limitações funcionais relacionadas não só com a inteligência conceitual, mas também com a inteligência prática e com a inteligência social”. (Alonso e Bermejo, 2001, p. 6).

Entre as condições que podem causar deficiência intelectual, destaca-se a Síndrome de Down. De acordo com Déa e Duarte (2009), na síndrome de Down, o número de cromossomos presentes nas células é diferente do convencional. A alteração genética presente na pessoa com Síndrome de Down consiste na presença de um cromossomo extra no par 21; assim, ela terá 47 cromossomos. Estudos mostram que apenas um pequeno segmento do cromossomo 21 apresenta a região crítica que produz a síndrome de Down, exceto pelo cromossomo 21, que está duplicado.



Este relato exporá sobre a nossa atuação como professora do AEE, junto a uma professora da sala de aula comum, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de um estudante com Deficiência Intelectual - Síndrome de Down. É um trabalho que se desenvolveu por meio de uma pesquisa-ação, que é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p.445).

O caráter colaborativo das pesquisas-ação reside no fato de que esse duplo objetivo — transformar a realidade e produzir conhecimento — é perseguido por meio de um “fazer pesquisa com” ou um “trabalhar juntos” (Monceau, 2015, p. 21 apud Valentim e Fugier, 2025, p. 5). Essa concepção traduz com clareza a essência deste estudo, que se fundamenta no diálogo entre as docentes e na construção conjunta de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão.

Nessa perspectiva, a presente investigação ancora-se também na teoria histórico-cultural, a qual compreende o ensino como mediação essencial para o desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (2022, p. 10), “o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e [...] seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas” (tradução de Fernández). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo a mediação pedagógica essencial para que o aluno avance em suas zonas de desenvolvimento proximal. Assim, o trabalho articulado entre o AEE e o ensino comum contribui para a criação de condições sociais e pedagógicas que favorecem a compensação das limitações e o avanço do desenvolvimento.

Nessa direção, “a tarefa da educação consiste em criar a compensação da deficiência por meio de caminhos indiretos, com o objetivo de inserir a criança à vida social, promover a sua aprendizagem, a autonomia, a independência e garantir a sua inclusão educacional” (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021, p. 15).

O ensino colaborativo, portanto, é compreendido como prática social e pedagógica mediadora, que potencializa o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Santos e Costa (2020, p. 779) definem-no como “um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de



Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)”.

De modo semelhante, Vilaronga e Mendes (2014) definem o ensino colaborativo como uma parceria entre os professores da sala regular e especial, em que ambos são responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação de todos os alunos.

Dessa forma, o presente estudo parte do pressuposto de que a colaboração entre o AEE e o ensino comum é uma condição essencial para promover aprendizagens significativas, participação efetiva e desenvolvimento integral dos estudantes com síndrome de Down no contexto da escola inclusiva.

CONTEXTO EM QUE OCORRE A AÇÃO

O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para os alunos com deficiência intelectual (DI), caracteriza-se pela realização de ações específicas relacionadas aos mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento e pela aprendizagem desses alunos. (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2011, p. 16). Nessa perspectiva, o professor do AEE atua como mediador do processo educativo, promovendo experiências que impulsionam o desenvolvimento nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos (Vigotsky, 1991).

Pessoas com deficiência intelectual podem apresentar características funcionais, tais como dificuldades de memória, na resolução de problemas, déficit de atenção, além de dificuldades na compreensão verbal, textual, linguística, matemática e visual, entre outros aspectos. O que caracteriza a deficiência intelectual é, basicamente, o atraso e as alterações nas estruturas mentais que possibilitam o processamento das informações. As interações que o indivíduo estabelece com o meio e com os demais podem determinar a qualidade de suas aprendizagens e do seu processo de desenvolvimento.

Sendo assim, compreender os processos mentais pelos quais o indivíduo passa para interagir com o ambiente de determinada maneira pode nos auxiliar a oferecer outras formas de interação, o que, por sua vez, resultará em novos processos mentais. Esses processos não se configuram apenas como novas interações, mas como novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, novas formas de constituição dos sujeitos (Menezes; Canabarro; Munhoz, 2014).

Dentro desse contexto, cabe à escola encontrar caminhos que proporcionem ao estudante com deficiência intelectual oportunidades de aprendizagem. Como afirma



Padilha (2017, p. 11), “Se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais, que surgem novas possibilidades de desenvolvimento”.

Dentro desta proposta, é importante relatar a experiência que ocorreu em uma escola pública municipal situada na zona urbana do município de Natal, Rio Grande do Norte, que atende estudantes do Ensino Fundamental I e dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no ano de 2022.

O estudante H, com diagnóstico de Deficiência Intelectual-Síndrome de Down, estava matriculado, em 2022, no 3º ano do Ensino Fundamental. Na época, tinha 9 anos e frequentava a sala comum no turno vespertino, além de participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno matutino. Entre as características que compõem seu perfil, destacam-se o comprometimento na oralidade e o uso de gestos para expressar suas intenções.

No início do ano letivo, realizamos uma entrevista no AEE com a família de H. e, posteriormente, uma sondagem com o objetivo de identificar as potencialidades e necessidades apresentadas por ele. As informações coletadas no AEE e na sala de aula comum foram reunidas para compor o diagnóstico pedagógico do estudante.

De acordo com as avaliações realizadas, o estudante apresentava hipótese pré-silábica da escrita, não identificava as letras do alfabeto nem os números até dez e demonstrava dificuldades na coordenação motora fina, especialmente no manuseio de objetos e materiais escolares, como lápis, giz de cera e tesoura. Além disso, observou-se a necessidade de apoio para compreender e seguir regras sociais e comportamentais, tais como manter-se sentado durante as atividades, cuidar dos materiais e respeitar os momentos de interação em grupo.

De posse dessas informações, foi elaborado o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e organizado um estudo sobre a deficiência e as estratégias a serem utilizadas para a inclusão do aluno na sala de aula comum. Essa etapa caracterizou-se como um momento de planejamento colaborativo, no qual as professoras refletiram sobre as necessidades do aluno e as práticas pedagógicas possíveis, conforme os princípios da pesquisa-ação, que pressupõe o envolvimento ativo dos sujeitos na análise e transformação de sua própria prática (Tripp, 2005).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e



previsto na legislação brasileira (Brasil, 1988; 1996), articula-se com a proposta pedagógica da escola. Cabe ao professor que atua no AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a saber: estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Dessa forma, o trabalho do professor do AEE voltado para alunos com deficiência intelectual caracteriza-se pela implementação de estratégias específicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

Na sala de recursos multifuncionais, o professor de Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que estimulem o desenvolvimento conceitual do aluno com deficiência intelectual, além de criar situações vivenciais que possibilitem a esse aluno organizar o pensamento operatório. (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2011, p. 16).

É importante destacar que a articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização de serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares, é prevista nas atribuições do professor do AEE (Brasil, 2009).

Foram organizados encontros com a professora da sala de aula regular, realizados de uma a duas vezes por mês, nos quais eram discutidas as necessidades específicas do estudante e as possibilidades de adaptação do planejamento pedagógico. As orientações abrangeram tanto o conhecimento sobre as características da Síndrome de Down quanto a aplicação de estratégias que favorecessem a aprendizagem e a participação ativa do aluno nas atividades escolares.

Dessa forma, foram propostas à professora da sala de aula comum atividades alinhadas ao currículo escolar, porém com adaptações pedagógicas acessíveis e estratégias diferenciadas, visando atender ao nível de compreensão do estudante e favorecer sua participação nas práticas de ensino. As propostas respeitavam o nível de desenvolvimento real e potencial, conforme a perspectiva de Vigotski (1991), considerando que a aprendizagem ocorre na interação mediada com o outro.

Entre as estratégias adotadas, destacaram-se o uso de orientações verbais e visuais claras, lápis com adaptadores para facilitar a preensão e a escrita, materiais concretos para a resolução de problemas matemáticos, imagens e esquemas para apoiar a compreensão dos conteúdos propostos nas diferentes disciplinas, além de recursos visuais para o reconhecimento de letras e números. As propostas abrangeram as disciplinas de



Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, de responsabilidade exclusiva da professora da sala de aula comum.

As necessidades identificadas pela professora da sala comum e aquelas apresentadas pelo aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram abordadas nesse processo, explorando atividades de coordenação motora fina, recursos de leitura e escrita, construção do conceito de número e respeito às regras escolares. As ações metodológicas voltadas ao ensino-aprendizagem do estudante H. foram orientadas pelos princípios da teoria histórico-cultural, considerando que o ensino adequadamente organizado é condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1991).

A partir desse diagnóstico as ações metodológicas foram planejadas de modo a considerar:

- A clareza dos objetivos, dando prioridade às habilidades e competências focadas para cada bimestre;
- O desenvolvimento das atividades com situações reais, tendo o aluno atuante.
- O uso de situações concretas motivadoras de resolução de problemas, memorização e formação de conceitos.
- Atividades que favorecem relacionar, comparar, estabelecer diferenças e semelhanças, tendo como o apoio os jogos e materiais concretos.
- A organização das atividades em partes, aumentando o nível de dificuldade de forma gradual, observando o ritmo do aluno;
- A motivação do aluno valorizando a autoestima e mostrando de forma clara e direta a evolução depois de um processo de aprendizagem;
- O uso de diversas linguagens como forma de potencializar a formação leitora: recursos de vídeos, livros literários, imagens para contação de histórias.
- O estímulo à escrita nas atividades diversas em sala de aula.

Dentre as atividades realizadas, destacaram-se aquelas que estimularam a coordenação motora fina e grossa, por meio de propostas com bolinhas, recortes e preenchimento de traçados. O controle motor, entendido como a capacidade do sistema nervoso de regular os mecanismos neuromusculares envolvidos no movimento, abrange tanto a coordenação motora grossa quanto a fina, sendo fundamental para o desenvolvimento de habilidades como escrita, pintura e manipulação de materiais (Shumway-Cook; Woollacott, 1995). A coordenação motora proporciona às pessoas:

- Equilíbrio.



- Consciência corporal.
- Lateralidade: consciência dos lados esquerdo e direito do corpo.
- Coordenação muscular.
- Orientação espacial: consciência da posição do corpo no espaço e em relação a outros objetos ou pessoas.
- Pequenos gestos como cortar, colar e manipular.

DesSa forma, a articulação entre professora do AEE e a professora do ensino comum foi fundamental para a organização das estratégias e dos recursos adequados ao atendimento do estudante H., contribuindo para avanços significativos no processo de inclusão escolar. Essa experiência evidencia que o ensino colaborativo, entendido como a parceria entre professores do ensino comum e da Educação Especial, constitui uma prática eficaz para favorecer o acesso, a aprendizagem e a participação de todos os alunos (Santos e Costa, 2020).

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados alcançados decorreram de um processo contínuo de mediação entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula comum, que, de forma colaborativa, acompanharam o desenvolvimento do estudante, ajustando estratégias conforme suas respostas e progressos. Essa mediação pedagógica, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotsky (1991), possibilitou que o ensino se tornasse o motor do desenvolvimento, promovendo aprendizagens significativas e ampliando as funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a mediação constitui-se como princípio central na teoria histórico-cultural, uma vez que, segundo Vigotsky (1924-1934/1997; 1983/2011, apud Venâncio, Faria e Camargo, 2021, p. 78-79), todo sujeito é capaz de se desenvolver, ainda que por caminhos diversos, desde que sejam garantidas condições de ensino mediadas e diversificadas. As autoras destacam que, para Vigotski, o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento por meio da atuação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo suporte que permita ao estudante internalizar aprendizagens e promover novas formas de desenvolvimento.

Essa mediação pedagógica, fundamentada na teoria histórico-cultural, demonstra que o ensino, quando mediado de forma intencional, antecipa o desenvolvimento. Conforme afirmam Venâncio, Faria e Camargo (2021, p. 79), “a

criança, ainda que possua condições biológicas, só atingirá efetivamente o desenvolvimento a partir da mediação de um outro que a insira na cultura e nos modos de pensar e agir historicamente construídos”.

Observou-se um desenvolvimento progressivo das habilidades de escrita com o uso de materiais finos, como o lápis grafite e a tesoura, que foram gradualmente aprimoradas. O estudante H. passou a registrar as atividades escritas em seu caderno com maior autonomia, demonstrando melhor coordenação e atenção às tarefas propostas. As figuras abaixo representam esses momentos de participação.

Figura 1- O estudante escreve em uma lousa



Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem: Fotografia colorida. Um menino está sentado, de frente a uma mesa com uma lousa branca. Ele escreve a letra G.

Figura 2- O estudante recorta uma folha



Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem: Fotografia colorida. Um menino está sentado, de frente a uma mesa usando uma tesoura para recortar uma folha de cor rosa.

As imagens que ilustram as atividades foram utilizadas mediante autorização dos responsáveis legais do estudante, em conformidade com os padrões éticos de pesquisa e publicação científica, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A identidade da criança foi preservada, respeitando sua privacidade e dignidade.

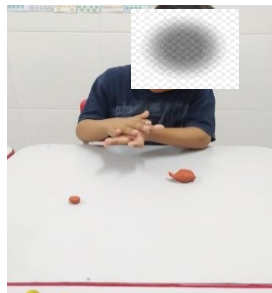
Tais avanços evidenciam que o desenvolvimento do estudante ocorreu em um contexto de mediação constante, no qual a interação com a professora do AEE, a docente da sala comum e os colegas constituiu um espaço de trocas significativas. Assim, as práticas colaborativas e as experiências mediadas favoreceram não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também a ampliação da participação cultural e social da criança no ambiente educativo.



O uso da massa de modelar foi uma das atividades mediadas e aplicadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentando efeitos positivos no desenvolvimento de habilidades essenciais para o desempenho do estudante na sala de aula comum. A manipulação da massa contribuiu para o fortalecimento da musculatura das mãos, aprimorando a coordenação motora fina e estimulando a criatividade.

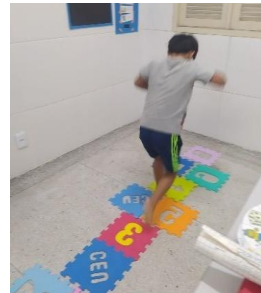
Além disso, brincadeiras como amarelinha e jogos de bola foram desenvolvidas com o objetivo de favorecer o equilíbrio corporal, o controle motor e a socialização. Observou-se, assim, a importância do estímulo tanto às atividades motoras amplas, como subir, descer e arremessar, quanto às atividades de coordenação motora fina, que exigem movimentos mais precisos, como modelar, pintar e recortar. Essas experiências mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento da coordenação dos movimentos, contribuindo diretamente para habilidades como a caligrafia, a pintura e o uso da tesoura em trabalhos escolares. As figuras abaixo evidenciam as atividades realizadas.

Figura 3- O estudante utiliza massa de modelar



Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem: Fotografia colorida. Um menino

Figura 4- O estudante brinca de amarelinha



Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem: Fotografia colorida. Um menino de costas

manipula massa de modelar sobre uma mesa. E brincaram a imitando amarelinha.) às atividades motoras com o desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com Oliveira e Silva (2014), ao jogar, a criança organiza o mundo à sua volta, vivenciando expectativas, emoções e sentimentos, desvendando suas qualidades e capacidades e construindo alternativas criativas. O jogo estimula a percepção da necessidade das regras para conferir sentido à atividade coletiva, além de ampliar a atenção, a concentração e a interação com os colegas.

O quebra-cabeça foi um dos jogos mais apreciados por H., por explorar habilidades de raciocínio lógico, memória, concentração, percepção e resolução de problemas. Oliveira e Silva (2014), afirmam que os jogos e brincadeiras são fundamentais

no ambiente escolar, pois auxiliam a criança em seu desenvolvimento social, físico e intelectual. Ao brincar, a criança desenvolve suas habilidades, sua inteligência e aprende a socializar-se com outras crianças e adultos; além disso, estimula sua criatividade e libera suas emoções. Dessa forma, ela aprimora habilidades cognitivas e emocionais, socializa-se com colegas e adultos, e expressa sua criatividade, sentimentos e modos de agir.

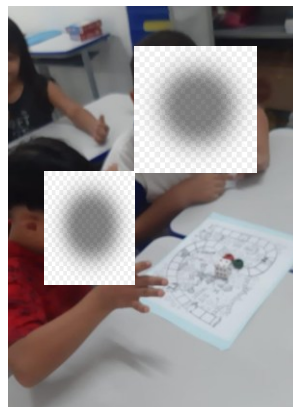
Figura 5- O estudante monta um quebra-cabeça



Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem:
Fotografia colorida.
Menino sentado de frente a uma mesa montando um quebra-cabeça

Em sala de aula, a professora promoveu diversas atividades com jogos, nas quais foi possível observar o engajamento de H. Antes de cada jogo, as regras eram explicadas por meio de simulações com outras crianças, o que facilitava a compreensão e a participação de H nesses momentos. A Figura 6 registra um desses momentos, em que o estudante demonstra envolvimento e interação com os colegas durante o jogo.

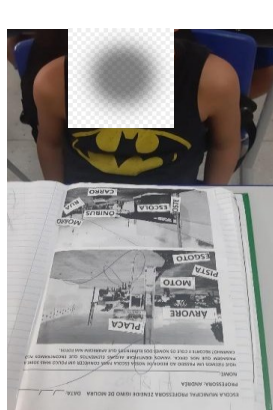
Figura 6- Estudantes em um jogo de tabuleiro



Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem:
Fotografia colorida.
Dois meninos jogam
um jogo de tabuleiro
sobre a mesa em uma
sala de aula.

H, que inicialmente apresentava dificuldades para acompanhar as tarefas da turma e realizar atividades de escrita, passou, gradualmente, a ampliar seus registros e a realizar as mesmas propostas dos colegas, com apoio visual e explicações individualizadas. Esse progresso refletiu-se também em seu comportamento e em sua autonomia, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 7- O Estudante realiza uma atividade



Fonte: Arquivo pessoal

Descrição da imagem:
Fotografia colorida.

De acordo com a professora A. V., da sala de aula comum percebeu avanços no desenvolvimento do estudante H. e relatou: Um menino está o passar do tempo, H. passou a compreender as regras da sala sentado de frente para suas atitudes. O uso de materiais visuais, como os recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), revelou-se fundamental para favorecer a compreensão das normas e das expectativas sociais. Entre os materiais utilizados, destacou-se o emprego de figuras ilustrativas que orientavam sobre as condutas adequadas no ambiente da sala de aula.

Como afirmam Proença e Foltran (2025, p. 50), “a CAA auxilia na redução de comportamentos inadequados decorrentes da frustração pela falta de comunicação”, o que reforça a importância da Comunicação Alternativa e Aumentativa como ferramenta de apoio comportamental e comunicativo.

A professora A. V., da sala de aula comum percebeu avanços no desenvolvimento do estudante H. e relatou:

é notório o seu crescimento tanto em atitudes, pois no início, queria atenção plena da professora para/com ele, ignorando a existência de outros alunos e em momentos que não tinha essa atenção, ele fazia por onde obtê-la: jogando cadernos, quebrando lápis, colocando os pés em cima da mesa, se negando a realizar alguma atividade em seguida. Aos poucos, fomos construindo uma parceria e acordos com o aluno, sobre os vários momentos de nossa rotina em sala; sobre os limites e as atitudes que precisamos ter num espaço que não é a nossa casa; e fizemos acordos também sobre o uso de livros e jogos disponíveis na sala que ele poderia estar usando, quando concluísse as atividades, assim como também quanto aos cuidados a se ter com esses materiais. Como tudo é construção, H, mediante essas estratégias, já deu um salto qualitativo importante no convívio com todos que fazem parte de nossa turma.

A fala da professora revela o progresso de H não apenas no aspecto acadêmico, mas, sobretudo, nas interações sociais e comportamentais. O diálogo constante, os combinados estabelecidos e as estratégias de mediação contribuíram para que o estudante se tornasse mais participativo, compreendendo gradualmente as regras de convivência e os momentos de partilha coletiva. Esse amadurecimento se refletiu também nas atividades em grupo, nas quais passou a interagir com os colegas de forma mais autônoma e colaborativa, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8- Estudantes lanchando



Fonte: Arquivo pessoal

Descrição da imagem: Fotografia colorida. Em um pátio escolar, alguns estudantes estão sentados lanchando, enquanto outros estão em pé em uma fila para pegar o lanche.

Ao final do ano letivo, o estudante H havia adquirido habilidades relacionadas à identificação parcial das letras do alfabeto, e dos números de 1 a 10, bem como suas respectivas quantidades. Seus desenhos começaram a assumir formas definidas. Além disso, passou a escrever registros curtos como mais autonomia, conforme a figura 9.

Figura 9- O estudante realiza uma atividade em folha



Figura 2- Fonte: Arquivo pessoal
Descrição da imagem: Fotografia colorida de um menino sentado realizando atividade com as letras “A” e “B”.

Esses avanços, embora significativos, evidenciam que o trabalho com estudantes com deficiência intelectual exige tempo, paciência e estratégias contínuas de adaptação e acompanhamento. A experiência demonstrou que a aprendizagem ocorre de forma gradual, e cada conquista resulta de mediações intencionais e do compromisso conjunto dos professores envolvidos no processo inclusivo.

Sendo assim, ressalta-se a fundamental importância do trabalho colaborativo entre o(a) professor(a) do AEE e o(a)da sala de aula comum. Durante o processo investigativo, observou-se a participação ativa da professora regente nas discussões e reflexões acerca das estratégias de ensino e dos recursos utilizados, o que possibilitou a construção conjunta de intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades do estudante. Essa interlocução constante entre os profissionais caracterizou o movimento colaborativo que sustenta a pesquisa-ação, fortalecendo o processo de inclusão e contribuindo para o desenvolvimento global do estudante com deficiência intelectual- Síndrome de Down.

Nesse sentido, o objetivo do ensino colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (Machado; Almeida, 2010, p. 345). Essa perspectiva reforça que a colaboração entre os profissionais da educação é condição essencial para a construção de práticas inclusivas, pois possibilita o compartilhamento de saberes e a corresponsabilidade pelo ensino.

Dessa forma, o trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala de aula comum constitui um eixo fundamental para garantir a acessibilidade ao conhecimento e à convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com o estudante H., ao longo do ano letivo de 2022, em um contexto de colaboração entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala de aula comum, demonstrou avanços significativos no processo de inclusão escolar. O planejamento conjunto, as reflexões coletivas e o acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas possibilitaram que o estudante superasse barreiras e ampliasse suas habilidades, especialmente no que se refere à coordenação motora fina, à identificação de letras e números e à compreensão das regras escolares.

A atuação colaborativa entre as docentes foi fundamental para a construção de um ambiente inclusivo, acessível e acolhedor, que atendeu de forma eficaz às necessidades do estudante com Deficiência Intelectual – Síndrome de Down. O uso de materiais concretos, atividades lúdicas, jogos e a constante adaptação dos métodos de ensino permitiram que H avançasse não apenas nas habilidades cognitivas, mas também nas sociais e comportamentais.

A ação colaborativa entre as docentes configurou-se como um espaço genuíno de mediação e construção conjunta, no qual o ensino procedeu o desenvolvimento, favorecendo novas possibilidades de aprendizagem. Essa experiência reflete o princípio vigotskiano de que a aprendizagem, quando mediada socialmente, torna-se o motor do desenvolvimento humano (Vigotski, 1991; 2022). Por meio da cooperação entre o AEE e o ensino comum, foi possível criar situações de aprendizagem nas zonas de



desenvolvimento proximal do aluno, favorecendo a internalização de novas funções cognitivas e a construção de sua autonomia.

Além disso, a implementação e a avaliação contínua do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) mostraram-se fundamentais para garantir um atendimento personalizado, possibilitando que as intervenções pedagógicas fossem direcionadas às necessidades específicas do aluno. O diálogo constante entre as professoras e a reflexão sobre a prática concretizaram a natureza da pesquisa-ação colaborativa, que, segundo Monceau (2015, apud Valentim; Fugier, 2025), consiste em “trabalhar juntos”, articulando a transformação da realidade e a produção de conhecimento.

O ensino colaborativo, conforme defendem Santos e Costa (2020), caracteriza-se como uma prática de corresponsabilidade entre o professor da sala comum e o da Educação Especial, visando o acesso e a aprendizagem de todos os alunos. Nessa perspectiva, “o objetivo do ensino colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (Machado; Almeida, 2010, p. 345). Essa abordagem mostrou-se essencial para o êxito do processo inclusivo vivenciado, pois possibilitou o compartilhamento de saberes e o fortalecimento da ação docente conjunta.

Assim, a experiência analisada evidencia que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio da matrícula, mas por meio do trabalho coletivo, mediado e intencional dos profissionais envolvidos, que planejam, executam e refletem sobre suas práticas em prol do desenvolvimento integral do estudante. O caso de H. demonstra que, quando o ensino é organizado de forma colaborativa e fundamentado em princípios teóricos da mediação, a escola torna-se um espaço efetivo de aprendizagem, participação e pertencimento.

Conclui-se, portanto, que a adoção de práticas pedagógicas colaborativas, fundamentadas na teoria histórico-cultural, contribui para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, pautada na mediação, no diálogo e na corresponsabilidade docente. A experiência aqui relatada reforça a necessidade de fortalecer o vínculo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala comum, a fim de ampliar a acessibilidade pedagógica e promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M.; BERMEJO, B. **Atraso Mental**. Nova Iorque: McGrawHill, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla e. DUARTE, Edison. **Síndrome de Down: Informações, caminhos e histórias de amor**. São Paulo: Phorte,. 2009.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 out. 2023.

MENEZES, E. C. P.; CANABARRO, R. C.C.; M. A. MUNHOZ, (2014). Deficiência intelectual. In: SILUK, A. C. P. **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa educacional**. IN: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cacília de Souza (orgs). 34. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

OLIVEIRA, Adriana Cristina de; SILVA, Bruna Alves. **A importância de jogos e brincadeiras na alfabetização de crianças de 6 anos.** Monografia- Faculdade Calafiore. São Sebastião do Paraíso – MG, p. 90. 2014

PROENÇA, Sirlei de; FOLTRAN, Elenice Parise. Comunicação Aumentativa e Alternativa no apoio à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, edição contínua, v. 10, n. 1, 2025, p. 47–59. ISSN 2594-7990. Disponível em:
<https://revistaeducacaoinclusiva.ufv.br>. Acesso: 26 jan.2025.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9–20, jan./mar. 2017. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100002>.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Mariane. “Vygotsky e a Defectologia”. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11–24, jan./jun. 2021. DOI: [10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24](https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24)

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O Que É Ensino Colaborativo? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p..779-778, out.-dez., 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/36DnQgy4bGSQQYdymBGSK9N/?format=html&lang=pt>. Acesso: 26 jun.2022.

SHUMWAY – COOK, A. ; WOOLACOTT, M. **Motor Control: Theory and Practical Applications**. Williams & Wilkins, 1995

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: [10.1590/S1517-97022005000300009](https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>.. Acesso em: 13 fev. 2025.

VALENTIM, Silvia; FUGIER, Pascal. A pesquisa-ação colaborativa: uma perspectiva para o trabalho educativo especializado na proteção da infância. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 27, Dossiê: *Pesquisa com bebês e crianças/Artigos*, e-48508, 2025. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/48508>

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. **O desafio da inclusão na escola contemporânea: possibilidades sob a perspectiva histórico-cultural**. In: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Lev Vygotsky: teoria e prática da perspectiva histórico-cultural**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 65–87. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 6 nov. 2025. DOI: 10.22350/9786559172528.

VIANA, Flávia Roldan. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada**.2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21777> Acesso em: 10 jun. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 139-151. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em:
https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 13 fev. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos da defectologia**. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernández. Cascavel: Edunioeste, 2022.

Submetido em: 09/11/2025

Aceito em: 09/11/2025