

Aprendizagem na escola especial: percepções pedagógicas sobre os percursos de alunos com deficiência intelectual¹

Learning in special schools: pedagogical perceptions of the learning journeys of students with intellectual disabilities

El aprendizaje en la escuela especial: percepciones pedagógicas sobre las trayectorias de los alumnos con discapacidad intelectual

Thays de Fátima Lechiw 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, Brasil.

thayslechiw@yahoo.com.br

Khaled Omar Mohamad El Tassa 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, Brasil.

khaled@unicentro.br

Recebido em 25 de junho de 2026

Aprovado em 24 de setembro de 2026

Publicado em 07 de outubro de 2026

RESUMO

Este artigo analisa as percepções pedagógicas construídas pela pesquisadora acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em uma escola especial, a partir do acompanhamento de um experimento didático-pedagógico fundamentado na teoria histórico-cultural, no ensino desenvolvimental e na metodologia ativa Game-Based Learning. Trata-se de um recorte de pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo e participativo, desenvolvida em uma escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Irati, Paraná. Participaram do estudo 11 estudantes com deficiência intelectual e múltiplas deficiências, matriculados em uma turma multisseriada do Ensino Fundamental. O *corpus* analítico foi constituído por diário de campo, fichas de acompanhamento individual, observações sistematizadas e registros audiovisuais produzidos ao longo de 32 encontros. A análise evidenciou que a aprendizagem se manifesta de forma heterogênea, não linear e multimodal, expressando-se por diferentes ritmos, formas de participação, modos de comunicação e percursos de desenvolvimento. Os resultados indicam que gestos, apontamentos, hesitações produtivas, ampliação da participação e diversificação das respostas constituem importantes indícios de aprendizagem, frequentemente invisibilizados por modelos avaliativos centrados apenas no desempenho padronizado. Evidenciam, ainda, o papel da mediação pedagógica na construção de condições de participação e desenvolvimento, bem como a necessidade de revisão das expectativas docentes acerca do aprender. Conclui-se que a escola especial pode constituir um espaço potente de aprendizagem quando o ensino é organizado de forma intencional, flexível e comprometida com o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem; Deficiência intelectual; Escola especial; Mediação pedagógica; Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical perceptions developed by the researcher regarding the learning of students with intellectual disabilities in a special education school, based on the observation of a didactic-pedagogical experiment grounded in historical-cultural theory, developmental teaching, and the active methodology of Game-Based Learning. This is a qualitative research study, interpretive and participatory in nature, conducted at a special education school within the Basic Education system, operated by the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE), in the municipality of Irati, Paraná. Eleven students with intellectual disabilities and multiple disabilities, enrolled in a multigrade elementary school class, participated in the study. The analytical corpus consisted of field notes, individual monitoring forms, systematized observations, and audiovisual recordings produced over the course of 32 sessions. The analysis revealed that learning manifests itself in a heterogeneous, nonlinear, and multimodal manner, expressed through different paces, forms of participation, modes of communication, and developmental trajectories. The results indicate that gestures, notes, productive hesitations, increased participation, and diversified responses constitute important indicators of learning, which are often overlooked by assessment models focused solely on standardized performance. They also highlight the role of pedagogical mediation in creating conditions for participation and development, as well as the need to revise teachers' expectations regarding learning. We conclude that special education schools can be powerful spaces for learning when instruction is organized in an intentional, flexible manner and is committed to recognizing students' unique characteristics.

Keywords: Learning; Intellectual disability; Special education school; Pedagogical mediation; Historical-cultural theory.

RESUMEN

Este artículo analiza las percepciones pedagógicas desarrolladas por la investigadora sobre el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual en una escuela especial, a partir del seguimiento de un experimento didáctico-pedagógico basado en la teoría histórico-cultural, la enseñanza evolutiva y la metodología activa del aprendizaje basado en juegos (Game-Based Learning). Se trata de un estudio cualitativo, de carácter interpretativo y participativo, llevado a cabo en un centro de Educación Básica de Educación Especial, gestionado por la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE), en el municipio de Irati, Paraná. En el estudio participaron 11 alumnos con discapacidad intelectual y discapacidades múltiples, matriculados en una clase multigrado de Educación Primaria. El corpus analítico estuvo compuesto por un diario de campo, fichas de seguimiento individual, observaciones sistematizadas y registros audiovisuales producidos a lo largo de 32 sesiones. El análisis puso de manifiesto que el aprendizaje se manifiesta de forma heterogénea, no lineal y multimodal, expresándose a través de diferentes ritmos, formas de participación, modos de comunicación y trayectorias de desarrollo. Los resultados indican que los gestos, las anotaciones, las vacilaciones productivas, la ampliación de la participación y la diversificación de las respuestas constituyen indicios importantes de aprendizaje, que a menudo quedan ocultos por modelos de evaluación centrados únicamente en el

rendimiento estandarizado. Además, ponen de manifiesto el papel de la mediación pedagógica en la creación de condiciones de participación y desarrollo, así como la necesidad de revisar las expectativas del profesorado en torno al aprendizaje. Se concluye que la escuela especial puede constituir un potente espacio de aprendizaje cuando la enseñanza se organiza de forma intencional, flexible y comprometida con el reconocimiento de las singularidades de los alumnos.

Palabras clave: Aprendizaje; Discapacidad intelectual; Escuela especial; Mediación pedagógica; Teoría histórico-cultural.

Introdução

A aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual permanece como uma das questões centrais e mais complexas no campo da Educação Especial. Embora avanços legais, políticos e pedagógicos tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação desses sujeitos, persistem desafios relacionados à compreensão de seus processos de aprendizagem, às expectativas pedagógicas construídas sobre suas possibilidades de desenvolvimento e aos critérios utilizados para reconhecer e avaliar seus avanços escolares (Brasil, 1996; Brasil, 2008). Em muitos contextos educacionais, a aprendizagem desses estudantes continua sendo analisada a partir de referenciais normativos que privilegiam respostas padronizadas, desempenho homogêneo e progressões lineares, produzindo interpretações frequentemente centradas nas limitações dos sujeitos e não nas condições pedagógicas que favorecem seu desenvolvimento (Pletsch, 2014; Caiado, 2003).

Historicamente, a deficiência intelectual foi compreendida sob forte influência de perspectivas médico-clínicas que enfatizavam déficits cognitivos, limitações adaptativas e restrições ao desenvolvimento. No campo educacional, tais concepções contribuíram para a consolidação de práticas pedagógicas marcadas pela simplificação curricular, pela repetição mecânica de conteúdos e pela redução das expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes (Padilha, 2001; Pletsch, 2014). Como consequência, a própria noção de aprendizagem passou a ser frequentemente associada à reprodução de respostas corretas, à execução de tarefas previamente treinadas ou à demonstração imediata de conhecimentos por meio da linguagem oral.

Nas últimas décadas, diferentes estudos têm problematizado essa compreensão restrita. Pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva têm demonstrado que estudantes com deficiência intelectual apresentam possibilidades significativas de desenvolvimento quando participam de contextos pedagógicos que asseguram mediações qualificadas, desafios intelectuais compatíveis com suas condições de participação e oportunidades efetivas de interação social (Glat; Blanco, 2007; Pletsch, 2014; Braun; Nunes, 2015). Além disso, estudos mais recentes têm contribuído para uma compreensão da avaliação e do desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual que ultrapassa a análise de resultados isolados, ao considerar os processos envolvidos, as dimensões subjetivas e as condições sociais e culturais que permeiam suas trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem (Anache; Almeida, 2023).

Nesse debate, a teoria histórico-cultural oferece contribuições particularmente relevantes ao compreender a aprendizagem como um processo socialmente constituído e

mediado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e os instrumentos culturais. A partir desse entendimento, o desenvolvimento humano não decorre exclusivamente da maturação biológica, mas das experiências de aprendizagem organizadas socialmente, capazes de mobilizar funções psicológicas em processo de formação. Assim, a relação entre instrução e desenvolvimento não é concebida como mera consequência da maturação biológica nem como simples acúmulo de respostas aprendidas, mas como um processo no qual a instrução, quando adequadamente organizada, pode impulsionar processos de desenvolvimento que ainda estão em vias de constituição, justamente porque atua sobre aquilo que a criança consegue realizar em colaboração, com apoio e mediação (Vigotski, 2010; 2018).

Nessa perspectiva, Prestes e Tunes (2012) ressaltam que a instrução não deve ser compreendida como uma ação unilateral de transmissão de conhecimentos, mas como uma atividade que envolve a participação ativa da criança na apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Embora orientada por adultos ou por outros sujeitos, essa atividade implica uma relação dinâmica entre a criança, os conteúdos culturais e as condições concretas em que ocorre o processo educativo, favorecendo a constituição de novas possibilidades de desenvolvimento. Desse modo, a instrução assume um caráter intencional e relacional, pois não se limita àquilo que a criança já domina, mas cria condições para que ela se envolva em atividades que, inicialmente, realiza com auxílio e, progressivamente, pode passar a realizar de forma mais autônoma (Prestes; Tunes, 2012).

Essa formulação está intimamente relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, que permite compreender que há processos ainda não consolidados, mas já passíveis de emergir nas relações de colaboração e instrução. Nesse sentido, aquilo que o estudante realiza com ajuda constitui precisamente o campo em que o ensino incide para impulsionar o desenvolvimento. Para a análise da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, essa perspectiva é especialmente potente, pois impede que a avaliação se restrinja às realizações autônomas já estabilizadas e orienta o olhar para as possibilidades que se atualizam na interação pedagógica.

Outro conceito relevante nesse quadro é o de imitação. Na perspectiva histórico-cultural, a imitação não corresponde a uma cópia mecânica ou destituída de compreensão. Imitar implica participar de uma ação compartilhada, apropriar-se de um modo de fazer do outro e realizar, com apoio, algo que ainda não seria possível de maneira totalmente independente. Por isso, a imitação possui papel constitutivo no desenvolvimento: ela revela não apenas repetição, mas também possibilidades de aprendizagem. Quando um estudante observa o colega, acompanha uma resposta, ajusta seu gesto após a mediação do professor ou reelabora sua escolha com base em uma intervenção coletiva, não está apenas reproduzindo; está participando de um movimento social de apropriação que pode abrir caminho para novas formas de pensamento e ação.

Essa compreensão é particularmente importante para este estudo, porque muitos episódios observados no experimento indicaram que parte da aprendizagem se produzia justamente nessas situações de elaboração mediada: o estudante que inicialmente silenciava e depois respondia ao ouvir o colega; aquele que corrigia o gesto após nova pergunta; ou, ainda, aquele que, diante de pistas graduais, passava de uma resposta aleatória a uma solução mais coerente. Em vez de desqualificar tais movimentos como

dependência excessiva, o referencial vigotskiano permite interpretá-los como manifestações do desenvolvimento em processo. O campo da defectologia aprofunda essa discussão ao argumentar que a deficiência não determina de maneira absoluta o desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento da criança com deficiência deve ser compreendido na trama das relações sociais, das condições objetivas de participação e das mediações pedagógicas, as quais podem criar alternativas para a apropriação do conhecimento (Vigotski, 2022). Sob essa perspectiva, o problema educacional não se reduz à presença de uma limitação orgânica, mas envolve a forma como a escola organiza o ensino, produz oportunidades de participação e constrói mediações capazes de favorecer a aprendizagem.

Essa compreensão encontra ressonância na teoria do ensino desenvolvimental formulada por Davydov (1988, 1999), para quem a função central do ensino consiste em organizar atividades que promovam análise, reflexão, generalização e resolução de problemas. Embora elaborada para contextos escolares mais amplos, essa perspectiva possui importante potencial para a Educação Especial ao defender que todos os estudantes devem ter acesso a experiências intelectualmente significativas, superando concepções pedagógicas baseadas exclusivamente no treino, na repetição e na memorização mecânica. No caso de estudantes com deficiência intelectual, isso implica reconhecer que o acesso ao conhecimento escolar não deve ser reduzido à execução de tarefas simplificadas, mas pressupõe a participação em atividades intencionalmente organizadas, socialmente mediadas e cognitivamente significativas.

Paralelamente, autores como Padilha (2001), Caiado (2003), Glat e Blanco (2007), Pletsch (2014) e Braun e Nunes (2015) têm destacado a necessidade de ampliar os modos de compreender a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Esses estudos convergem ao indicar que a escolarização desses sujeitos exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes formas de comunicação, participação e expressão do conhecimento, evitando que critérios avaliativos excessivamente restritos invisibilizem processos importantes de desenvolvimento.

Apesar dessas contribuições, observa-se que grande parte das pesquisas ainda concentra sua atenção nos resultados das intervenções pedagógicas, nos efeitos de metodologias específicas ou na avaliação de desempenhos observáveis ou nos resultados obtidos ao final das atividades (Glat; Pletsch, 2012; Anache; Almeida, 2023). Permanecem menos exploradas, contudo, as percepções construídas no acompanhamento prolongado dos percursos de aprendizagem, especialmente quando se toma como foco o modo como os estudantes respondem, hesitam, imitam, reelaboram, participam e constroem sentidos em situações coletivas de ensino. Tal lacuna é relevante porque a observação prolongada e atenta dos percursos dos estudantes frequentemente torna visíveis aspectos da aprendizagem que escapam a avaliações pontuais ou exclusivamente quantitativas.

É nesse contexto que se insere o presente estudo. Originado de uma dissertação de mestrado acadêmico desenvolvida em uma escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, o trabalho acompanhou a implementação de um experimento didático-pedagógico fundamentado na metodologia ativa *Game-Based Learning* (GBL) junto a estudantes com deficiência intelectual. Embora a pesquisa tenha possibilitado análises sobre metodologias ativas, mediação pedagógica e organização dos ambientes de aprendizagem, os registros produzidos também revelaram um conjunto expressivo de

percepções construídas pela pesquisadora acerca dos modos pelos quais os estudantes aprendiam, participavam e respondiam às situações propostas.

Mais do que identificar se os estudantes acertavam ou erravam, a pesquisa passou a evidenciar pequenas transformações qualitativas nos processos de aprendizagem: a ampliação do tempo de permanência na tarefa, a diversificação das respostas, o uso mais intencional de gestos, a maior atenção às falas dos colegas, a reformulação de escolhas após a mediação e a produção de soluções mais coerentes com as situações-problema. Esses elementos deslocaram o olhar analítico para a aprendizagem em sua dimensão viva, relacional e processual. Diante disso, este estudo tem por objetivo analisar as percepções pedagógicas construídas pela pesquisadora acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em uma escola especial, a partir do acompanhamento de um experimento didático-pedagógico. Parte-se da compreensão de que a aprendizagem, nesse contexto, constitui um fenômeno heterogêneo, não linear e multimodal, cuja compreensão exige ampliar os critérios tradicionalmente utilizados para reconhecer o desenvolvimento dos estudantes, valorizando os processos de mediação, participação e construção de significados que emergem nas práticas educativas.

Método

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico de natureza qualitativa, orientada por uma perspectiva interpretativa e participativa, desenvolvida em uma escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Irati, Paraná. A investigação teve como foco a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em contexto escolar, tomando como campo empírico um experimento didático-pedagógico fundamentado nos pressupostos da teoria histórico-cultural, do ensino desenvolvimental e da metodologia ativa GBL.

Participaram da pesquisa onze estudantes matriculados em uma turma multisseriada do Ensino Fundamental, com idades entre nove e quinze anos. O grupo caracterizava-se por significativa heterogeneidade em relação às condições de desenvolvimento, formas de comunicação, níveis de autonomia e modos de participação nas atividades escolares. Além da deficiência intelectual, alguns estudantes apresentavam condições associadas, como transtorno do espectro autista, paralisia cerebral, síndrome de Down, epilepsia e atraso global do desenvolvimento, configurando um contexto marcado pela diversidade de necessidades educacionais e de formas de interação com os objetos de conhecimento (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

ALUNO	SEXO	IDADE	DEFICIÊNCIA
01	M	09	DI Grave – Epilepsia
02	M	13	DI Moderada – TEA
03	M	11	MD / DI Severa, DF, PC e ADP
04	F	15	DI Moderada – SD

05	M	11	MD / DI Moderada, DF e ADP
06	M	12	DI Severa – SD e TEA
07	F	10	DI
08	F	10	DI
09	F	12	MD / DI Moderada, DF e ADP – prematuridade – Hidrocefalia
10	M	14	DI Moderada – TEA
11	F	14	DI Moderada – SD

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Nota: Deficiência Física (DF); Síndrome de Down (SD); Paralisia Cerebral (PC); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Atraso Desenvolvimento Psicomotor (ADP); Múltiplas Deficiências (MD); Deficiência Intelectual (DI).

O experimento didático-pedagógico foi realizado entre os meses de abril e agosto de 2025, totalizando trinta e dois encontros, com frequência de duas sessões semanais. Como recurso central da intervenção foi utilizado o jogo “Problemas e Soluções”², composto por cartas ilustradas que apresentavam situações-problema relacionadas ao cotidiano (Figura 1).

Figura 1 – Embalagem externa do jogo “Problemas e Soluções”



Fonte: Brinquadeira de Criança Brinquedos e Utilidades Ltda (2023).

A proposta pedagógica foi organizada em duas etapas complementares. Na primeira, os estudantes realizavam atividades apoiadas em recursos visuais, selecionando possíveis soluções entre alternativas previamente apresentadas. Na segunda etapa, os suportes visuais foram retirados, favorecendo a elaboração autônoma de respostas, justificativas e alternativas de resolução. Ao longo do processo, as atividades foram desenvolvidas tanto individualmente quanto em pequenos grupos, possibilitando a observação das interações, das formas de participação e dos percursos de aprendizagem construídos pelos estudantes.

Embora a pesquisa original tenha produzido dados voltados à análise dos efeitos da intervenção sobre a aprendizagem, o presente artigo focaliza especificamente as percepções pedagógicas construídas pela pesquisadora ao longo do acompanhamento

do processo. Nesse sentido, o *corpus* analítico foi constituído pelos registros produzidos durante a investigação, incluindo diário de campo, fichas individuais de acompanhamento, observações sistematizadas das atividades e registros audiovisuais utilizados para a retomada analítica de episódios considerados significativos. A utilização articulada desses diferentes instrumentos de pesquisa permitiu acompanhar longitudinalmente os percursos dos estudantes, identificar regularidades e contrastes entre situações observadas e sustentar interpretações fundamentadas nos dados empíricos.

A investigação fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que busca compreender fenômenos sociais em seus contextos de produção e significação (Minayo, 2007), assumindo um caráter analítico e participativo. A investigação foi conduzida por meio de um movimento interpretativo de leitura reiterada dos registros, com o intuito de captar como a aprendizagem se manifestava nas diferentes situações vivenciadas pelos estudantes. As percepções da pesquisadora não foram tratadas como impressões subjetivas isoladas, mas como construções analíticas produzidas na relação entre observação prolongada, acompanhamento sistemático dos participantes, confronto entre episódios empíricos e diálogo permanente com o referencial teórico da pesquisa. Tal procedimento permitiu deslocar o foco da análise dos resultados pontuais para os processos de participação, mediação e desenvolvimento observados ao longo da intervenção.

A partir desse processo analítico foram construídos quatro eixos temáticos que organizam a seção de resultados e discussão: (a) aprendizagem como processo heterogêneo e não linear; (b) formas ampliadas de expressão e participação como indícios de aprendizagem; (c) mediação pedagógica e revisão das expectativas da pesquisadora; e (d) a escola especial como espaço de possibilidades pedagógicas e desenvolvimento. Esses eixos não foram definidos a priori, mas emergiram da interlocução entre os dados produzidos no campo, as reflexões registradas pela pesquisadora e os referenciais teóricos mobilizados para interpretar os processos observados.

A pesquisa observou os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro Oeste - *Campus* de Irati, sob CAAE n. 87501225.5.0000.8967 e parecer n.

7.528.677. Para assegurar a confidencialidade dos participantes, os estudantes foram identificados por códigos alfanuméricos (A1 a A11), preservando-se seu anonimato em todas as etapas de análise e divulgação dos resultados.

Resultados e Discussão

Aprendizagem como processo heterogêneo e não linear

Uma das primeiras percepções consolidadas ao longo da investigação foi a impossibilidade de compreender a aprendizagem dos estudantes a partir de critérios homogêneos ou lineares. Desde as primeiras semanas do experimento, tornou-se evidente que os alunos não respondiam do mesmo modo às atividades, aos comandos, aos materiais ou aos tempos da tarefa. Enquanto alguns apresentavam respostas rápidas

e verbalmente organizadas, outros necessitavam de maior tempo, apoio gestual, repetição de instruções ou observação mais prolongada antes de se posicionarem diante do problema proposto.

Essa heterogeneidade não se restringia à diferença entre mais e menos desempenho. Tratava-se de modos distintos de entrar na atividade, de sustentar atenção, de compreender a cena, de construir uma solução e de expressar aquilo que havia sido compreendido. A aprendizagem, nesse sentido, não aparecia como trajetória uniforme de progresso contínuo, mas como processo marcado por oscilações, retomadas, avanços localizados, respostas parciais e reconfigurações permanentes. Em alguns momentos, um estudante que havia respondido adequadamente em uma semana não conseguia sustentar o mesmo nível de elaboração na semana seguinte; em outros, alunos aparentemente mais silenciosos ou menos responsivos surpreendiam com soluções coerentes diante de determinadas situações-problema. Esse movimento reforçou a percepção de que a aprendizagem não se distribui de forma regular nem se deixa capturar por métricas simplificadas de estabilidade.

Um episódio recorrente nos registros de campo ilustra esse movimento processual. Em uma atividade sobre soluções para uma situação de frio, A1 inicialmente apresentou uma resposta pouco relacionada ao problema. Após a mediação da pesquisadora, que retomou a cena, apontou elementos da imagem e perguntou novamente “o que a pessoa pode fazer quando está com frio?”, o estudante passou a dizer “blusa” e, em encontros posteriores, ampliou suas respostas para formulações como “vestir blusa” e “pegar casaco”. O avanço, nesse caso, não se reduz ao acerto final, mas evidencia um percurso de reorganização da resposta, marcado pela maior aproximação entre o problema e a solução e pela crescente capacidade de selecionar e elaborar alternativas mais coerentes com a situação apresentada.

A análise dos episódios acompanhados mostrou, por exemplo, que alguns estudantes avançavam quando a situação proposta dialogava mais diretamente com experiências concretas de seu cotidiano, enquanto outros dependiam mais fortemente de pistas visuais ou da fala mediadora da pesquisadora. Em vez de uma curva uniforme de progressão, a experiência revelou micro deslocamentos qualitativos: permanência mais longa na tarefa, redução de respostas aleatórias, maior coerência entre problema e solução ou ampliação de alternativas apresentadas. Esses indícios são compatíveis com a perspectiva vigotskiana, segundo a qual o desenvolvimento não ocorre de modo linear, mas por meio de reestruturações qualitativas que se produzem nas relações sociais e nas condições de instrução. Também se aproximam de Pletsch (2014), ao evidenciar que processos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual precisam ser analisados em sua dinâmica própria, e não a partir de modelos normativos externos. O Quadro 2 sintetiza os principais indícios dessa heterogeneidade observados ao longo da intervenção.

Quadro 2 - Evidências da aprendizagem como processo heterogêneo e não linear

ASPECTO OBSERVADO	EVIDÊNCIAS NOS REGISTROS DA PESQUISA	PERCEPÇÕES CONSTRUÍDAS PELA PESQUISADORA
Ritmos distintos de aprendizagem	Enquanto A1, A2, A7, A9, A10 e A11 apresentaram ampliação progressiva das respostas ao longo da intervenção, A4 e A5	A aprendizagem ocorreu em ritmos distintos e foi condicionada pelas formas

	dependeram mais intensamente de suportes visuais e formas alternativas de comunicação. Já A3 e A6 apresentaram participação reduzida ao longo da intervenção em razão de afastamento médico, frequência irregular e dificuldades de engajamento nas atividades.	de participação, pelas características individuais e pelas oportunidades concretas de envolvimento nas atividades.
Diferentes formas de participação	Os estudantes responderam por meio de fala oral, apontamentos, gestos, expressões faciais, balbucios, escolhas mediadas, observação das imagens e interações com os colegas. A5, por exemplo, demonstrou elevada compreensão das tarefas mesmo sem fala oral, enquanto A4 utilizou intensamente imagens e gestos para expressar suas respostas.	A participação não pode ser reduzida à comunicação verbal. Diferentes formas de expressão constituíram importantes evidências de compreensão e aprendizagem.
Oscilações e reconfigurações do desempenho	Alguns estudantes apresentaram respostas adequadas em determinadas situações e maiores dificuldades em outras. A8, por exemplo, inicialmente recorria repetidamente à mesma resposta ("cantar música"), mas passou a produzir soluções mais coerentes após sucessivas mediações.	O percurso de aprendizagem mostrou-se marcado por avanços, retomadas, reorganizações e momentos de instabilidade, incompatíveis com concepções lineares de desenvolvimento.
Dependência diferenciada dos apoios pedagógicos	A2 ampliou significativamente o repertório de respostas quando as imagens foram retiradas. Em contrapartida, A4 e A5 demonstraram melhor desempenho quando contavam com suportes visuais, gestuais ou mediação verbal sistemática.	Os apoios pedagógicos não produziram efeitos homogêneos. Sua eficácia dependeu das características e necessidades específicas de cada estudante.
Aprendizagem vinculada às experiências concretas	A1, A7, A9, A10 e A11 passaram a apresentar respostas relacionadas a situações do cotidiano, mencionando ações como lavar roupas, vestir agasalhos, organizar objetos, pedir ajuda, limpar ambientes ou resolver conflitos cotidianos.	A articulação entre as situações-problema e as experiências concretas dos estudantes favoreceu a compreensão, a elaboração de respostas e a participação nas atividades.
Micro avanços qualitativos	Foram observados maior permanência na tarefa, ampliação do vocabulário, diversificação das respostas, redução de respostas aleatórias, aumento da atenção ao problema apresentado, utilização de justificativas e maior autonomia para responder sem apoio imediato.	Pequenas transformações qualitativas revelaram-se indicadores relevantes de aprendizagem, muitas vezes mais significativos do que a simples obtenção de respostas corretas.
Singularidade dos percursos	Alguns estudantes ampliaram principalmente a elaboração verbal (A7, A10 e A11); outros avançaram na flexibilidade cognitiva (A2 e A9); outros evidenciaram progressos na comunicação alternativa (A5) ou na utilização dos apoios disponíveis (A4 e A8).	A aprendizagem configurou-se como percurso singular, exigindo acompanhamento individualizado e critérios de análise sensíveis às especificidades de cada sujeito.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Os dados sintetizados no Quadro 2 permitem identificar diferentes modos de participação, apropriação das atividades e utilização dos apoios pedagógicos, evidenciando a diversidade dos percursos construídos pelos estudantes ao longo da intervenção. Cada estudante construiu um percurso singular, marcado por diferentes ritmos de apropriação das atividades, formas particulares de participação, necessidades específicas de apoio e modos próprios de expressão do conhecimento. Enquanto alguns ampliaram significativamente o repertório de soluções, a capacidade de justificar escolhas e a elaboração verbal das respostas, outros apresentaram avanços relacionados à comunicação alternativa, à atenção compartilhada, à permanência na tarefa ou à utilização mais funcional dos apoios pedagógicos disponibilizados.

Esses achados corroboram a compreensão de Vigotski (2022) de que o desenvolvimento humano não se organiza por trajetórias lineares e previsíveis, mas por processos qualitativamente diferenciados, produzidos nas relações sociais e nas condições concretas de participação dos sujeitos. Também dialogam com Pletsch (2014), ao demonstrar que a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual não pode ser analisada a partir de parâmetros homogêneos de desempenho, mas requer atenção aos micros avanços, às formas alternativas de expressão e às singularidades dos percursos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a heterogeneidade observada não constituiu um obstáculo à análise, mas uma evidência de que a aprendizagem, na escola especial, se materializa de formas diversas, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, mediações diferenciadas e critérios ampliados para o reconhecimento dos avanços dos estudantes. Essa diversidade, por sua vez, demanda do professor um olhar atento às singularidades dos alunos e um planejamento que considere suas diferentes formas de acesso ao conhecimento. Nessa direção, Silva, Lopes e Quadros (2024, p. 11) afirmam que “[...] é importante um planejamento sistemático para conhecer o aluno, como ele acessa o conhecimento e, refletir sobre sua prática e as propostas pedagógicas possíveis constantemente”.

A síntese apresentada no Quadro 2 permite identificar tendências gerais do processo investigado. Contudo, tais evidências assumiram configurações distintas em cada estudante. O Quadro 3 detalha esses percursos individuais, destacando episódios empíricos que ilustram a singularidade dos processos de aprendizagem observados.

Quadro 3 - Percursos heterogêneos de aprendizagem observados durante a intervenção

ALUNO	SITUAÇÃO INICIAL OBSERVADA	EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS AO LONGO DA INTERVENÇÃO	INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM IDENTIFICADOS
A1	Apresentava respostas por vezes desconexas, mesmo com apoio visual.	Progressivamente passou a apresentar respostas mais adequadas, diversificadas e relacionadas ao cotidiano, mencionando ações como vestir blusa, lavar roupas, comprar pipa e organizar objetos.	Ampliação da coerência das respostas, diversificação do repertório e maior compreensão das situações-problema.
A2	Respondia corretamente utilizando as imagens	Na segunda etapa, sem imagens, passou a produzir	Ampliação da autonomia intelectual, flexibilidade

	disponíveis, mas permanência restrito às opções apresentadas.	múltiplas soluções espontâneas e explicações mais elaboradas.	cognitiva e produção de respostas não dependentes do suporte visual.
A3	Participação extremamente reduzida em função de faltas frequentes e afastamento médico prolongado.	Participou de apenas uma atividade durante todo o processo investigativo.	O percurso evidencia que a aprendizagem também é condicionada pelas oportunidades concretas de participação nas atividades escolares.
A4	Demonstrava compreender os problemas, mas apresentava limitações de dicção e comunicação oral.	Utilizava imagens, gestos e poucas palavras para construir respostas. Na ausência dos suportes visuais, apresentou maior dificuldade para expressar suas ideias.	A aprendizagem manifestou-se por meio de diferentes formas de comunicação, evidenciando a importância dos apoios visuais para acesso e expressão do conhecimento.
A5	Ausência de fala oral e mobilidade reduzida, comunicando-se por gestos, expressões faciais e balbucios.	Identificou corretamente os problemas em todas as atividades. Na segunda etapa ampliou significativamente suas respostas por meio de gestos mediados pela pesquisadora.	Elevada compreensão das situações-problema, ampliação das formas de comunicação e demonstração de raciocínio mesmo sem linguagem oral.
A6	Baixo engajamento nas atividades, recusas frequentes, estereotípias motoras e pouca interação com os materiais.	Em diversos encontros apenas observou as cartas ou recusou-se a participar das tarefas propostas.	O percurso evidencia a necessidade de consolidação de habilidades básicas de atenção, interação social e participação como condição para aprendizagens posteriores.
A7	Inicialmente apoiava-se nas imagens para selecionar respostas.	Posteriormente passou a explicar procedimentos completos e apresentar diferentes estratégias para um mesmo problema, como descrever todas as etapas necessárias para lavar roupas.	Ampliação da elaboração verbal, do pensamento flexível e da capacidade de relacionar situações escolares e experiências cotidianas.
A8	Demonstrava facilidade de comunicação, mas dificuldades para manter atenção na situação-problema. Frequentemente utilizava a mesma resposta ("cantar música") para diferentes situações.	Após intervenções constantes da pesquisadora e uso de suportes visuais, passou a construir respostas mais coerentes e contextualizadas.	Desenvolvimento da atenção dirigida, maior adequação das respostas e redução de generalizações mecânicas.
A9	Apresentava respostas imediatas e geralmente	Ao longo das semanas passou a apresentar	Ampliação do repertório de soluções, maior elaboração

	centradas em uma única solução.	respostas mais diversificadas, contextualizadas e articuladas com diferentes possibilidades de resolução.	cognitiva e compreensão mais abrangente dos problemas.
A10	Produzia respostas diretas e pouco elaboradas.	Na segunda etapa passou a apresentar múltiplas alternativas para os problemas, justificando suas escolhas e detalhando estratégias possíveis.	Desenvolvimento do raciocínio flexível, planejamento e tomada de decisão.
A11	Apresentava respostas simples e repertório limitado, além de frequência irregular.	Mesmo com faltas, passou a utilizar vocabulário mais amplo, construir relações entre ideias e apresentar alternativas variadas para os problemas propostos.	Ampliação da expressão verbal, do repertório conceitual e fortalecimento da participação nas atividades coletivas.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos registros de campo, fichas de acompanhamento, observações sistematizadas e registros audiovisuais da pesquisa (2026).

A síntese apresentada no Quadro 3 evidencia que a aprendizagem dos estudantes não ocorreu segundo uma trajetória uniforme nem pode ser compreendida exclusivamente a partir da quantidade de acertos produzidos ao longo da intervenção. Os percursos observados revelaram diferentes formas de participação, distintos níveis de dependência dos apoios pedagógicos e modos singulares de construção das respostas. Enquanto alguns estudantes ampliaram significativamente o repertório de soluções, a elaboração verbal e a capacidade de justificar escolhas, outros apresentaram avanços mais evidentes na comunicação, na permanência na atividade, na atenção compartilhada ou na utilização mais funcional dos recursos de apoio disponibilizados. Tais evidências reforçam a compreensão de que a aprendizagem, na escola especial, não se expressa por trajetórias uniformes, mas por processos múltiplos, dinâmicos e qualitativamente diferenciados.

Nesse sentido, reconhecer a singularidade dos percursos de aprendizagem implica considerar também as condições pedagógicas necessárias para que cada estudante possa participar das situações educativas e acessar o conhecimento de acordo com suas possibilidades. Essa compreensão está relacionada ao conceito de acessibilidade simbólica, conforme discutido por Monteiro e Marchi (2023, p. 6), que a definem como “um tipo de acessibilidade que visa garantir a participação e o acesso ao conhecimento de qualidade no contexto educacional, por meio da valorização das potencialidades do estudante, respeito às suas dificuldades, eliminação de diferentes barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica”.

Esses achados corroboram a perspectiva histórico-cultural ao evidenciar que o desenvolvimento não pode ser compreendido como resultado linear da maturação biológica ou da simples exposição ao ensino, mas como processo socialmente constituído nas relações estabelecidas entre os sujeitos, os objetos de conhecimento e as mediações pedagógicas que organizam a atividade (Vigotski, 2022). Sob essa perspectiva, os

avanços observados não se limitaram à ampliação de respostas corretas, mas manifestaram-se em transformações qualitativas que incluíram maior envolvimento nas tarefas, ampliação das possibilidades comunicativas, diversificação das estratégias de resolução e crescente capacidade de atribuir significado às situações propostas.

Os dados também convergem com as contribuições de Pletsch (2014), ao demonstrarem que a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual demanda formas de análise sensíveis aos processos, aos contextos e às singularidades dos percursos individuais. Nesse sentido, indicadores frequentemente desconsiderados por modelos avaliativos centrados no desempenho padronizado, como a ampliação da atenção, a redução da dependência de pistas imediatas, a construção de justificativas, a iniciativa para participar ou a permanência na atividade, mostraram-se fundamentais para compreender os movimentos de aprendizagem produzidos ao longo da intervenção.

Mais do que evidenciar diferenças entre os estudantes, os resultados permitiram compreender a heterogeneidade como característica constitutiva da aprendizagem na escola especial. Assim, a diversidade dos percursos observados não representa um desvio em relação a um padrão esperado de desenvolvimento, mas expressa as múltiplas formas pelas quais os sujeitos se apropriam do conhecimento quando lhes são asseguradas condições de participação, mediação e acesso a possibilidades diversificadas. Tal compreensão reafirma a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, responsivas e comprometidas com o reconhecimento das potencialidades de cada estudante, deslocando o foco daquilo que lhes falta para as possibilidades concretas de desenvolvimento que emergem nas interações educativas.

Formas ampliadas de expressão e participação como indícios de aprendizagem

Outro deslocamento importante produzido pela experiência investigativa foi a ampliação do próprio conceito de resposta. Em diversos momentos, a pesquisadora percebeu que a aprendizagem não se expressava apenas pela oralidade ou pela escolha correta da imagem correspondente ao problema, mas também por gestos, apontamentos, mudanças no olhar, hesitações produtivas, risos de reconhecimento, complementações tardias e tentativas de corrigir a própria resposta após ouvir os colegas ou novas perguntas.

Essa constatação foi especialmente significativa no caso de alunos com fala pouco inteligível, oralidade reduzida ou ausência de fala oral. Em tais situações, uma leitura apressada poderia levar à impressão de baixa aprendizagem ou de pouca participação. Contudo, a observação prolongada e a retomada analítica dos episódios permitiram reconhecer formas consistentes de compreensão e elaboração, ainda que expressas por vias não verbais. A5, por exemplo, mesmo sem fala oral, indicava com precisão a carta que representava o problema apresentado e reagia de maneira diferenciada às alternativas formuladas pela pesquisadora: recusava algumas por meio de expressões faciais e movimentos de cabeça e confirmava outras com gestos mais firmes, revelando capacidade de discriminar entre respostas pertinentes e inadequadas. Em situações posteriores, seus gestos passaram a ocorrer com menor hesitação e maior intencionalidade, sugerindo não apenas compreensão, mas também ampliação de suas possibilidades de participação comunicativa.

De modo semelhante, A4 frequentemente permanecia em silêncio por alguns segundos, observando a imagem e os colegas, antes de apontar uma solução ou produzir uma palavra isolada. Em vez de interpretar esse silêncio como ausência de conhecimento, os registros passaram a compreendê-lo como um tempo de elaboração. Em mais de um episódio, a resposta emergia após uma breve interação coletiva, indicando que a participação do outro e a escuta do grupo funcionavam como apoios para a organização da própria resposta. Desse modo, o silêncio, quando analisado em sua relação com os demais elementos da atividade, deixava de configurar necessariamente um indicador de não participação e passava a ser compreendido como parte de um processo de elaboração que antecedia a manifestação da resposta.

Essas situações permitem discutir mais profundamente o papel da imitação e da atividade coletiva nos processos de aprendizagem. Em alguns momentos, a resposta de um estudante surgia após a escuta da formulação do colega. Longe de ser entendida como mera cópia, essa resposta foi interpretada como participação em um processo de elaboração mediada, no qual o estudante se apropria de um modo de resolver a situação, atribui-lhe sentido no contexto da atividade e o reinscreve em sua própria ação. Nessa dinâmica, a atividade coletiva não constitui apenas o contexto no qual a aprendizagem ocorre, mas uma condição que pode favorecer a emergência de formas de resposta que, em um primeiro momento, ainda não se apresentavam de maneira autônoma.

Em alguns episódios, a aprendizagem se tornava visível precisamente na passagem de uma resposta corporal difusa para um gesto mais intencional e dirigido; em outros, na permanência do olhar sobre o material até que uma escolha mais coerente fosse construída. Houve situações em que a resposta surgia apenas após escuta da solução apresentada por outro colega, o que não significava mera imitação, mas apropriação mediada de um caminho de pensamento. Esse tipo de elaboração, ainda que não se convertesse imediatamente em formulação oral autônoma, constitui evidência importante de participação cognitiva e social. À luz de Vigotski, trata-se de um movimento constitutivo do desenvolvimento, no qual o sujeito realiza, em colaboração com o outro, aquilo que poderá posteriormente realizar de modo mais autônomo. Glat e Blanco (2007) ajudam a compreender esse ponto ao ressaltarem que a escolarização de sujeitos com deficiência precisa considerar os modos singulares pelos quais eles acessam e expressam conhecimentos. Padilha (2001), ao trabalhar a constituição do sujeito na relação pedagógica, também reforça a necessidade de ler o desenvolvimento nas formas concretas e singulares de manifestação, e não apenas em respostas escolares convencionais.

Desse modo, a pesquisadora, com base em cerca de 20 anos de experiência na Educação Especial, evidencia que a escola especial exige critérios ampliados de observação da aprendizagem. Não se trata de reduzir a exigência pedagógica, mas de reconhecer que o aprender pode aparecer em múltiplas linguagens e que a centralidade exclusiva da resposta oral tende a invisibilizar deslocamentos importantes. Esse ponto dialoga tanto com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) quanto com a crítica vigotskiana às leituras reducionistas da deficiência, ao insistir na necessidade de observar o sujeito em sua atividade concreta e nas mediações que tornam possível sua expressão. A aprendizagem, nesse horizonte, tornou-se visível também nos modos de participação: permanecer mais tempo na atividade, aceitar manipular os materiais, observar atentamente a resposta do colega, esperar sua vez, tentar novas soluções ou responder

após certa hesitação passaram a ser entendidos como indícios relevantes de envolvimento cognitivo e social. O processo investigado mostrou que, na escola especial, a aprendizagem muitas vezes se torna visível em manifestações discretas, graduais e multimodais. Nesse contexto, a pesquisadora não abandonou a análise do conteúdo das respostas, mas passou a articulá-la a um espectro mais amplo de sinais de elaboração, os quais são sistematizados no Quadro 4.

Quadro 4 - Formas ampliadas de expressão da aprendizagem observadas entre os estudantes

FORMA DE MANIFESTAÇÃO	EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS OBSERVADAS	ESTUDANTES COM MAIOR INCIDÊNCIA	POTENCIAL INTERPRETATIVO
Resposta verbal direta	Produção de múltiplas soluções, justificativas e explicações detalhadas das situações-problema	A2, A7, A9, A10 e A11	Indica elaboração conceitual e ampliação do repertório de respostas
Comunicação gestual e multimodal	Uso de gestos, expressões faciais, apontamentos e escolhas por imagens para expressar compreensão	A4 e A5	Evidencia compreensão mesmo na ausência ou limitação da linguagem oral
Reformulação após mediação	Alteração ou ampliação das respostas após questionamentos da pesquisadora ou contribuições dos colegas	A1, A2, A8 e A10	Demonstra reelaboração do pensamento e apropriação mediada do conhecimento
Participação apoiada na interação	Construção da resposta após observação das escolhas e argumentações dos pares	A5, A7, A8 e A11	Evidencia a importância da interação social para a aprendizagem
Ampliação gradual do engajamento	Maior permanência na atividade, aceitação dos materiais e participação progressiva nas propostas	A6, A8 e A11	Indica envolvimento crescente com a atividade e fortalecimento da participação

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Mediação pedagógica e revisão das expectativas da pesquisadora

Um dos achados mais fecundos da experiência foi o impacto do processo investigativo sobre as próprias expectativas pedagógicas da pesquisadora. Cabe destacar que o experimento foi antecedido por um estudo piloto envolvendo sete dos onze estudantes participantes, o que permitiu antever algumas situações recorrentes ao longo da pesquisa e ajustar previamente determinadas estratégias de mediação pedagógica. Ainda assim, ao iniciar o experimento, persistia, ainda que implicitamente, a expectativa de respostas mais diretas, de uma evolução relativamente estável e de maior

correspondência entre o planejamento pedagógico e o desempenho observado. No entanto, o acompanhamento do grupo evidenciou que a aprendizagem se produzia de modo mais complexo, exigindo revisão constante das hipóteses construídas sobre os estudantes e sobre o próprio significado de avanço pedagógico.

Essa revisão não se deu apenas em nível abstrato, mas no interior da própria prática investigativa. Em muitos momentos, a pesquisadora, apoiada tanto na experiência acumulada na Educação Especial quanto nas situações vivenciadas ao longo da pesquisa, percebeu a necessidade de reformular comandos, ampliar o tempo de espera, reduzir a ênfase no acerto imediato, acolher respostas parciais como pontos de partida e reconhecer como significativas pequenas mudanças qualitativas que, sob um olhar escolar tradicional, poderiam ser desconsideradas. Um exemplo expressivo ocorreu com A8, que inicialmente recorria à mesma resposta diante de diferentes situações-problema. Em vez de tratar essa repetição apenas como erro, as mediações passaram a explorar os contrastes entre as situações: a pesquisadora retomava a cena, perguntava “isso resolve mesmo esse problema?” e oferecia tempo para uma nova observação. Com o passar dos encontros, a estudante começou a abandonar a resposta fixa e a produzir alternativas mais ajustadas às especificidades de cada contexto. O que se observou não foi uma mudança súbita, mas um processo gradual de diferenciação, sustentado por intervenções sucessivas e pela insistência pedagógica em manter a estudante em uma atividade reflexiva. O processo investigativo transformou, assim, não apenas o conhecimento sobre os estudantes, mas também o próprio olhar pedagógico da pesquisadora.

Houve episódios em que a primeira tendência interpretativa era considerar determinada resposta como insuficiente; no entanto, a observação comparativa com semanas anteriores revelava avanço importante, seja por maior coerência, seja por maior iniciativa, seja por menor dependência de pistas. Em outros casos, a pesquisadora percebeu que o silêncio não equivalia necessariamente à ausência de compreensão, mas podia expressar tempo de elaboração, inibição, insegurança ou necessidade de outra forma de mediação. Esse tipo de evidência aproxima-se da noção de Zona de Desenvolvimento Iminente, pois revela capacidades que ainda não apareciam de forma estabilizada, mas emergiam na relação com a instrução, com as perguntas e com os apoios graduados. A aprendizagem, nesse horizonte, não se localiza apenas naquilo que o estudante realiza sozinho, mas também no que consegue construir nas relações de colaboração. Por isso, avaliar apenas o desempenho autônomo final reduziria significativamente a compreensão do processo vivido pelos participantes, ao desconsiderar as transformações que se produzem ao longo das interações e das mediações pedagógicas.

Esse movimento é teoricamente relevante porque evidencia que a mediação não opera apenas sobre o aluno; ela também exige reorganização do adulto que ensina e observa. A mediação pedagógica qualificada supõe disponibilidade para interpretar sinais, ajustar a intervenção, sustentar o tempo do estudante e revisar expectativas normativas sobre o aprender. Nesse sentido, a pesquisa reforça a compreensão de que ensinar na escola especial não é aplicar estratégias previamente prontas, mas construir um olhar profissional capaz de reconhecer processos singulares de desenvolvimento. Davydov (1988; 1999) ajuda a aprofundar esse ponto ao enfatizar que o ensino exige organização intencional da atividade, e não simples administração de tarefas.

A partir dessa experiência, tornou-se mais evidente que a baixa expectativa pedagógica é um dos principais riscos no trabalho com estudantes com deficiência intelectual. Quando o professor espera pouco, tende a oferecer tarefas empobrecidas, a interpretar rapidamente o não desempenho como incapacidade e a não investir em mediações mais refinadas. Ao contrário, quando a expectativa pedagógica se articula a uma leitura realista, porém não reducionista, dos estudantes, abrem-se possibilidades de ensino mais desafiadoras e percursos de aprendizagem mais potentes. A síntese desses deslocamentos no olhar pedagógico é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Deslocamentos no olhar pedagógico da pesquisadora ao longo do experimento

ASPECTO OBSERVADO	EVIDÊNCIA EMPÍRICA DA PESQUISA	DESLOCAMENTO ANALÍTICO PRODUZIDO PELA PESQUISA
Resposta válida	A5 identificava corretamente problemas por gestos e expressões faciais mesmo sem fala oral	Ampliação do conceito de resposta para além da oralidade
Tempo de aprender	A8 apresentou avanços somente após sucessivas mediações ao longo de vários encontros	Reconhecimento da aprendizagem como processo gradual e não linear
Silêncio do aluno	A4 frequentemente observava o material antes de responder por imagens ou gestos	Compreensão do silêncio como tempo de elaboração
Erro e resposta parcial	A1 e A9 inicialmente apresentavam respostas pouco coerentes que foram se reorganizando	Valorização do erro como parte do processo de construção
Papel da mediação	A2 ampliou significativamente as respostas após reformulações e retirada gradual dos apoios visuais	Compreensão da mediação como elemento estruturante da aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A escola especial como espaço de possibilidades pedagógicas e desenvolvimento

A experiência investigativa também contribuiu para complexificar a compreensão da escola especial. Em lugar de uma leitura homogênea do contexto como espaço exclusivamente marcado por limites ou por funções substitutivas da escolarização regular, o cenário pesquisado revelou-se como um espaço em que determinadas condições pedagógicas puderam ser organizadas com intencionalidade, continuidade e sensibilidade às singularidades do grupo. Isso não implica idealizar a escola especial nem desconsiderar os debates políticos e pedagógicos que a atravessam, mas reconhecer a pluralidade de possibilidades que podem emergir em diferentes configurações institucionais, nas quais foi possível produzir experiências de aprendizagem significativas.

A observação sistemática mostrou que, quando havia planejamento, mediação intencional, escuta pedagógica e abertura para reorganizar as atividades, os alunos

respondiam com mais participação, maior repertório e formas mais consistentes de elaboração. A escola especial apareceu, assim, como espaço onde a proximidade com os estudantes, o acompanhamento cuidadoso dos percursos e a flexibilidade das intervenções puderam favorecer condições concretas de desenvolvimento.

Os registros produzidos durante a intervenção evidenciaram que estudantes inicialmente dependentes das imagens passaram a produzir respostas mais autônomas quando os apoios foram reorganizados. Também foram observadas ampliações no repertório de soluções apresentadas por A2, A7, A9, A10 e A11, bem como formas mais elaboradas de participação de A4 e A5 por meio de recursos gestuais e comunicativos alternativos. Tais evidências sugerem que os avanços observados não decorreram exclusivamente das características individuais dos estudantes, mas das condições pedagógicas construídas ao longo do experimento.

Mais do que confirmar aquilo que os alunos não conseguem, a experiência revelou situações em que eles puderam surpreender a própria lógica escolar tradicional: estudantes com pouca fala oral demonstrando compreensão consistente; alunos que oscilavam fortemente no desempenho, mas apresentavam avanços significativos em determinadas condições; sujeitos inicialmente pouco engajados tornando-se mais participativos à medida que o ensino se tornava mais inteligível e acolhedor. Essas evidências reforçam a proposição de Caiado (2003) de que o olhar sobre a deficiência precisa ser desnaturalizado pedagogicamente. Também dialogam com Pletsch (2014), ao sugerirem que a qualidade da escolarização depende menos de pressupostos deficitários e mais das condições concretas de ensino e mediação construídas pela escola.

Essa percepção é importante porque se contrapõe a visões simplificadoras segundo as quais a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual seria necessariamente restrita, lenta ou de baixo alcance. O que a pesquisa evidenciou foi a ocorrência de aprendizagens significativas quando o ensino se organiza de modo sensível às condições do grupo. Essa constatação é coerente com a teoria histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento como um processo inicialmente social. No caso de estudantes com deficiência intelectual, essa compreensão ganha particular relevância, pois evidencia que a aprendizagem não deve ser pensada apenas em chave individual, mas como produção compartilhada, sustentada por mediações, interlocuções e práticas coletivas de significação. Os resultados, portanto, reforçam que o papel do outro não é acessório, mas constitutivo das possibilidades de desenvolvimento observadas. Nesse sentido, a escola especial pode funcionar como território pedagógico potente, desde que não naturalize a limitação, mas atue com intencionalidade desenvolvimental.

A contribuição mais ampla desse achado talvez esteja em recolocar a aprendizagem como categoria central no debate sobre Educação Especial. Em vez de concentrar-se apenas no atendimento, na adaptação ou no cuidado, a pesquisa permitiu compreender como ela foi sendo produzida: nas interações, nas mediações, nas reformulações, nas imitações com sentido, nas atividades coletivas e nas condições pedagógicas concretamente organizadas pela escola e pela pesquisadora. O estudo evidencia a necessidade de reafirmar o compromisso com o desenvolvimento e com o conhecimento, ainda que isso exija redefinir modos de ensinar, observar e avaliar. Essas dimensões podem ser sintetizadas nas percepções analítico-reflexivas construídas ao longo da pesquisa, sistematizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Percepções analítico-reflexivas sobre a aprendizagem na escola especial

EIXO ANALÍTICO	EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS CENTRAIS	PERCEPÇÕES CONSTRUÍDAS PELA PESQUISADORA	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
Aprendizagem heterogênea e não linear	Diferentes ritmos, formas de participação e níveis de apoio entre os 11 estudantes	A aprendizagem ocorre por percursos singulares	Exige acompanhamento processual
Formas ampliadas de expressão	Gestos, apontamentos, imagens, hesitações e respostas mediadas	A aprendizagem manifesta-se em múltiplas linguagens	Ampliação dos critérios avaliativos
Mediação pedagógica	Reformulações, pistas, questionamentos e flexibilização das atividades	A mediação é constitutiva do processo de aprendizagem	Planejamento intencional e responsivo
Potencial pedagógico da escola especial	Ampliação do repertório de respostas, participação e comunicação dos estudantes	A escola especial pode constituir espaço de desenvolvimento	Reafirma a centralidade do ensino e da mediação

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Considerações finais

Este estudo analisou percepções pedagógicas construídas pela pesquisadora acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em uma escola especial, a partir do acompanhamento de um experimento didático-pedagógico fundamentado na teoria histórico-cultural, no ensino desenvolvimental e em estratégias de resolução de situações-problema. Ao articular registros reflexivos, observações sistematizadas, fichas de acompanhamento e episódios empíricos produzidos ao longo da intervenção, o estudo possibilitou compreender a aprendizagem para além de indicadores convencionais de desempenho, evidenciando sua complexidade, heterogeneidade e caráter processual.

Os resultados demonstraram que a aprendizagem dos estudantes não ocorreu de forma homogênea nem linear, mas por percursos singulares, marcados por diferentes ritmos, formas de participação, necessidades de apoio e modos de expressão do conhecimento. Os dados evidenciaram que avanços importantes se manifestaram não apenas na ampliação do repertório de respostas e da capacidade de resolver situações-problema, mas também em transformações qualitativas relacionadas à comunicação, à atenção compartilhada, à permanência na atividade, à elaboração de justificativas e à participação nas interações coletivas. Tais achados reforçam a necessidade de compreender a aprendizagem como processo dinâmico, constituído nas relações sociais e nas condições concretas de participação dos sujeitos.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação dos critérios de reconhecimento da aprendizagem. A investigação mostrou que gestos, apontamentos, expressões faciais, escolhas mediadas, reformulações de respostas, tempos de elaboração e formas alternativas de comunicação constituíram importantes evidências de compreensão e participação. Nesse sentido, o estudo reafirma a importância de perspectivas pedagógicas

que reconheçam múltiplas formas de expressão do conhecimento e problematizem concepções restritas de avaliação centradas exclusivamente na oralidade ou na obtenção de respostas corretas.

Os resultados também evidenciaram a centralidade da mediação pedagógica na constituição dos processos de aprendizagem observados. A reformulação de perguntas, a oferta de pistas graduais, a flexibilização dos apoios, a valorização das respostas parciais e a sustentação das interações coletivas mostraram-se elementos decisivos para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes. Paralelamente, a experiência investigativa produziu deslocamentos significativos no próprio olhar da pesquisadora, que passou a reconhecer a necessidade de rever expectativas normativas sobre o aprender e de adotar critérios mais sensíveis às singularidades dos percursos de desenvolvimento.

Por fim, os achados permitem reafirmar o potencial pedagógico da escola especial como espaço de produção de aprendizagem e desenvolvimento. Longe de se restringirem a uma lógica assistencial ou compensatória, as experiências analisadas demonstraram que, quando o ensino é organizado com intencionalidade, mediação qualificada, flexibilidade pedagógica e altas expectativas em relação aos estudantes, ampliam-se significativamente as possibilidades de apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, a pesquisa contribui para deslocar o debate da deficiência centrado nas limitações dos sujeitos para uma análise das condições pedagógicas que favorecem ou restringem seus processos de aprendizagem.

Como limite, destaca-se o fato de o estudo estar circunscrito a uma única experiência investigativa desenvolvida em contexto específico, o que recomenda cautela quanto à generalização dos resultados. Entretanto, essa característica não reduz a relevância de suas contribuições, especialmente por oferecer uma análise empiricamente fundamentada da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na escola especial. Estudos futuros poderão aprofundar a investigação das relações entre mediação pedagógica, organização dos ambientes de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como explorar os processos de reflexividade docente como dimensão constitutiva da produção de conhecimento pedagógico no campo da Educação Especial.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; ALMEIDA, Maria Amélia. As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e70/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84810. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84810>. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: saude.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: saude.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRAUN, Patricia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, mar. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006>

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: Autores Associados, 2003.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia.** Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Educação Soviética, n. 8, 1988. Obra original publicada em russo.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **O que é a verdadeira atividade de aprendizagem?** Tradução de Cristina Pereira Furtado. Goiânia: Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, 1999. Trabalho original em inglês: *What is Real Learning Activity*, publicado em 1999.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Mendonça Vianna. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: políticas, práticas e pesquisa.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575114414>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e7/1–26, 2023. Disponível em: [Revista Educação Especial – artigo completo](#). Acesso em: 12 ago. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X69440>

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva e deficiência intelectual: desafios da escolarização**. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Works of Vygotsky and his translations: discussing some concepts. **Cultural-Historical Psychology**, v. 8, n. 3, p. 80–85, 2012. Disponível em: [PsyJournals](https://doi.org/10.5902/1984686X74315). Acesso em: 9 ago. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e17/1–32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X74315> VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

Notas

¹ O desenvolvimento deste estudo tem apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo nº 402936/2024-8) e Fundação Araucária – FA (Processo nº PBA2025201000058), Brasil .

² O jogo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi “Problemas e Soluções”. Ele é indicado para crianças acima de cinco anos. Fabricado e distribuído por: Brincadeira de Criança Brinquedos e Utilidades Ltda (2023).