@ISSN: 2358-8829

POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE À LUZ DE ESTUDOS DE CASO BRASILEIROS.

Amanda Maria de Farias [1]
Vandilma AparecidaSilva[2]
Harley Abrantes Moreira [3]

INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação brasileira, com o avanço das políticas de inclusão e o aumento do acesso de todos os alunos à escola regular, é cada vez mais importante refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas para estudantes com Deficiência Intelectual, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa fase é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para que a inclusão aconteça de forma real, não basta apenas cumprir as leis; é necessário também mudar as práticas em sala de aula, utilizando estratégias diversificadas, recursos pedagógicos adaptados e investindo na formação dos professores. Assim, é importante compreender como esses elementos acontecem no dia a dia escolar, garantindo não só o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem desses estudantes de forma significativa, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

Este estudo tem como foco analisar o uso de recursos pedagógicos adaptados no processo de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual nos Anos Iniciais. A partir disso, surgem algumas perguntas que orientam a pesquisa: Em que medida os documentos normativos orientam efetivamente o trabalho docente na implementação de

[1] Pós -graduada do Curso em Educação Especial e Inclusiva, da Universidade de Pernambuco - UPE Polo UAB Sta Cruz do Capibaribe – PE; e-mail: amandafarias2011@hotmail.com

[2] Pós -graduada do Curso em Educação Especial e Inclusiva, da Universidade de Pernambuco - UPE Polo UAB Sta Cruz do Capibaribe – PE; e-mail: vandilmaaparecida38@gmail.com

[3] Doutor em História Cultural (UNICAMP); Professor adjunto do Curso de Pedagogia UPE- Campus Mata Norte; e-mail: Harley.abrantes@upe.br

práticas inclusivas destinadas aos estudantes com deficiência intelectual? Partindo desse problema, o presente estudo objetiva analisar as respostas das políticas públicas brasileiras voltadas à escolarização de estudantes com DI às demandas identificadas em estudos de caso desenvolvidos em escolas brasileiras.

Os objetivos desta pesquisa são: identificar, nos documentos oficiais, quais recursos adaptados podem ser utilizados em salas de aula do ensino regular; investigar as principais dificuldades enfrentadas por estudantes com Deficiência Intelectual no processo de alfabetização; e analisar quais materiais adaptados podem facilitar esse processo no dia a dia escolar.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de adaptar os métodos de ensino às propostas da educação inclusiva, valorizando o uso de recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos estudantes com Deficiência Intelectual.

O texto está organizado em seções. Após a introdução e a metodologia, apresenta-se um breve histórico da educação inclusiva e os principais documentos legais. Em seguida, é apresentada a definição de Deficiência Intelectual com base no DSM-5. Posteriormente, discute-se a relação entre Deficiência Intelectual e alfabetização, além da importância da adaptação curricular. Ademais são abordados o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o papel do professor da sala regular e os recursos pedagógicos adaptados, incluindo a contribuição de documentos como a BNCC, Decreto 12.686, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Constituição Federal. Por fim, são apresentadas sugestões de recursos que podem ajudar no processo de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. A escolha por esse tipo de pesquisa se deu pela possibilidade de compreender e interpretar produções teóricas e normativas relacionadas à educação inclusiva, especialmente no que se refere ao uso de recursos adaptados no processo de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual (DI). A abordagem qualitativa permite uma análise mais aprofundada dos significados, das concepções e das práticas presentes nos materiais analisados, sem a necessidade de utilização de dados estatísticos como foco principal.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento de produções acadêmicas já publicadas, como

livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam de temas como educação inclusiva, adaptação curricular, alfabetização e deficiência intelectual. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador ter contato com diferentes contribuições teóricas já consolidadas, favorecendo a construção de uma base conceitual mais consistente para a análise do objeto de estudo. Conforme destaca Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já existentes, sendo fundamental para o aprofundamento do conhecimento científico.

Além disso, foi realizada a pesquisa documental, por meio da análise de documentos oficiais que orientam as políticas educacionais no Brasil. Entre os principais documentos analisados estão a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Decreto 12.686/25. A análise desses documentos contribuiu para a compreensão dos fundamentos legais da educação inclusiva, bem como das orientações voltadas ao uso de recursos pedagógicos adaptados no contexto escolar. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa documental trabalha com fontes primárias, sendo essencial para a compreensão de aspectos institucionais e normativos.

Os critérios para seleção dos materiais consideraram alguns pontos importantes, como a relação direta com o tema da pesquisa, a atualidade das publicações, o reconhecimento dos autores na área e a contribuição dos estudos para a compreensão do uso de recursos adaptados no processo de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual. Dessa forma, buscou-se utilizar fontes confiáveis e relevantes para o desenvolvimento do estudo.

As fontes analisadas incluem autores reconhecidos na área da educação inclusiva, como Mantoan (2003), que discute a inclusão escolar como um processo que exige mudanças nas práticas pedagógicas, e Vygotsky (1997), que destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem, especialmente para alunos com necessidades educacionais específicas. Esses referenciais contribuíram de forma significativa para a interpretação dos dados e para a construção da análise apresentada.

No que se refere à análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), bastante utilizada em pesquisas qualitativas. Segundo a autora, esse tipo de análise consiste em um conjunto de técnicas voltadas para a

interpretação das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e organizados, permitindo a construção de inferências a partir dos dados analisados.

Ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é desenvolvida em três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, seguido da interpretação. Inicialmente, foi realizada uma leitura geral dos materiais selecionados, com o objetivo de identificar os conteúdos mais relevantes para o estudo e organizar o material de análise. Em seguida, na fase de exploração, os dados foram organizados e classificados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, como recursos pedagógicos adaptados, práticas de alfabetização, dificuldades de aprendizagem e estratégias inclusivas.

Na etapa de interpretação, buscou-se analisar os dados de forma crítica, estabelecendo relações entre as categorias identificadas e os referenciais teóricos utilizados. Nesse momento, procurou-se compreender os significados presentes nos materiais analisados, relacionando-os com as discussões sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

A análise foi fundamentada em autores como Vygotsky (1997), que compreende o aprendizado como resultado da interação social e da mediação pedagógica, e Mantoan (2003), que defende a necessidade de adaptação das práticas escolares para atender às diferenças dos alunos. Essas contribuições foram importantes para sustentar a análise desenvolvida ao longo do trabalho.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu a realização de uma investigação organizada e coerente com os objetivos da pesquisa, contribuindo para a compreensão

das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual no contexto da educação inclusiva.

1. REFERENCIAL TEÓRICO.

É sabido que os direitos dos cidadãos brasileiros são garantidos pela Constituição Federal de 1988. No que se refere à educação, o Art. 205 assegura que ela é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à formação para a cidadania e à qualificação para o trabalho. Dessa forma, cabe à escola, à sociedade e às políticas públicas garantir que esse direito seja efetivado para todos, incluindo as pessoas com deficiência.

Outro documento importante é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a promoção da igualdade de direitos e a inclusão social das pessoas com

deficiência. Esses marcos legais reforçam a necessidade de uma educação que não apenas garanta o acesso à escola, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. O decreto 12.686/25 em seu artigo 1º , página 01 aponta:

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Apesar desses avanços legais, o contexto brasileiro ainda apresenta desafios, como desigualdades sociais, acesso limitado à educação de qualidade e exclusão de grupos historicamente marginalizados. Nesse cenário, estudantes com deficiência intelectual podem enfrentar ainda mais dificuldades, especialmente quando associados a condições de vulnerabilidade social.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência foi marcado pela criação de instituições especializadas, como as APAEs, que tiveram papel importante no suporte educacional e social. No entanto, com o avanço das discussões sobre inclusão, especialmente a partir da década de 1990, passou-se a defender a permanência dos estudantes com deficiência nas classes comuns, superando o modelo exclusivamente segregador da educação especial (MENDES; VELTRONE, 2001).

Nesse processo, a educação inclusiva passa a ser compreendida como uma mudança nas práticas, políticas e cultura escolar. Segundo Santos (2008), com base em Miranda (2003), o conceito de integração buscava inserir os estudantes com deficiência em ambientes menos segregados, oferecendo apoios necessários. Com o tempo, essa perspectiva evoluiu para a inclusão, que propõe uma escola capaz de atender a todos os estudantes, respeitando suas diferenças.

Diante desse cenário, o currículo escolar também passa por transformações, sendo compreendido como um conjunto de conhecimentos e práticas que devem atender à diversidade dos estudantes. Assim, torna-se essencial pensar em adaptações curriculares e no uso de recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (OLIVEIRA; DELOU, 2023).

As adaptações curriculares, nesse contexto, configuram-se como estratégias pedagógicas que podem ocorrer no projeto político-pedagógico, nas atividades em sala de aula e nas práticas cotidianas. Essas adaptações incluem a utilização de recursos

pedagógicos adaptados, que são fundamentais para tornar o processo de alfabetização mais acessível e significativo para estudantes com deficiência intelectual.

Dessa forma, a discussão sobre inclusão escolar avança para um ponto central deste estudo: a necessidade de compreender como os recursos pedagógicos adaptados podem contribuir efetivamente para o processo de alfabetização desses estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE ACORDO COM O DSM-5

Os termos sobre Deficiência Intelectual (DI) foram influenciados pelos conhecimentos e terminologia da medicina. O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM- 5) é caracterizado como um documento de uso da área médica. Sua versão mais atualizada é a 5ª, (por isso o acréscimo do numeral 5 ao final da sigla). O DSM é um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais (DSM-5, 2014 p. 06).

O documento citado aponta para algumas definições sobre o transtorno de Deficiência Intelectual, de acordo com ele, DI pode ser entendida como " um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui limitações". O transtorno pode ser compreendido como:

> A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-5 2014, p. 31)

Como percebido, Deficiência Intelectual é um transtorno com características diversas, que podem interferir no cotidiano da pessoa diagnosticada. Ainda de acordo com o documento, por vezes o diagnóstico é utilizado para indivíduos que estão incapacitados de participar de avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, o que ocasiona prejuízo em sua vida social e acadêmica.

Mendes e Veltrone, 2001 p. 414, destacam que:

> É importante considerar que apesar da porcentagem alta de alunos com deficiência intelectual esta identificação nem sempre é precisa. Isso ocorre porque a nomenclatura e consequente definição do que seja a deficiência intelectual sofreram e ainda sofrem alterações ao longo da história. Esta imprecisão conceitual inclusive trouxe implicações educacionais, sobre os

> objetivos previstos para o atendimento do alunado com deficiência intelectual, que variam de acordo com a definição de deficiência intelectual que se assume.

Assim, compreende-se que a identificação sobre Deficiência intelectual não é único, por vezes ela pode ser confundida com fracasso escolar, pois estes alunos tem ritmo de desenvolvimento e aprendizagem próprio, visto que nem toda dificuldade acadêmica, deve ser considerada uma deficiência intelectual.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Compreende-se que a alfabetização é viés importantíssimo na formação do indivíduo. Ela constitui um pilar fundamental na formação escolar, pois vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, representando um processo essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Por meio da leitura, o sujeito amplia sua capacidade de compreensão do mundo, fortalece o pensamento crítico e torna-se mais apto a exercer plenamente sua cidadania. O acesso à leitura configura-se como um importante instrumento de transformação social, uma vez que promove a inclusão, rompe barreiras historicamente impostas por desigualdades socioeconômicas e possibilita o acesso a oportunidades antes restritas. Assim, a alfabetização e o incentivo à leitura, contribuem diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, ao reduzir disparidades e favorecer a mobilidade social.

Sobre esse conceito a Base Nacional Comum Curricular, aponta:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

A alfabetização de pessoas com Deficiência Intelectual constitui um processo fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e sociais, sendo elemento central para a promoção da autonomia e da participação ativa na sociedade. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita não devem ser compreendidas apenas como aquisição de códigos linguísticos, mas como prática social que possibilita o acesso a diferentes formas de conhecimento e o exercício da cidadania. Conforme destaca Lev Vygotsky (1997), “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica”, o que reforça

a importância de práticas educativas intencionalmente planejadas e adaptadas às necessidades dos estudantes. Assim, a alfabetização, quando realizada de forma inclusiva e mediada por estratégias adequadas, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da pessoa com Deficiência Intelectual, ampliando suas possibilidades de inserção social, independência e construção de identidade.

A garantia de uma formação educacional de qualidade para estudantes com Deficiência Intelectual requer um olhar atento ao processo de alfabetização, área na qual esses sujeitos frequentemente enfrentam maiores defasagens. Nesse contexto, a busca e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas mostram-se essenciais não apenas para efetivar o direito à educação, mas também para impulsionar a inclusão e a modificação da realidade social.

Sobre alfabetização e seu poder transformador, Freire aponta, 2011 p. 65:

> A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais.
> Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu quefazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento.

Vale ressaltar a importância dos órgãos governamentais na identificação e implementação de instituições e formação acadêmica adequada para auxílio educacional e social na vida da pessoa com DI.

4. ADAPTAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreensão do conceito de adaptação curricular é necessário ter clareza do que representa o currículo e qual o seu impacto dentro da escola. Segundo Moreira (1997), o currículo escolar é um instrumento pedagógico que contempla a teoria, a prática, os princípios escolares, o planejamento e a ação pedagógica. Assim, o currículo escolar é um documento que norteia e viabiliza todo o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o documento Saberes e Práticas da Inclusão-Recomendações para a Construção das Escolas Inclusivas:

> As adaptações Curriculares constituem, pois possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torna-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definam: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

É importante destacar que a adaptação do currículo não se limita à simples alteração da estrutura curricular ou ao acréscimo de atividades complementares. Também não se restringem à redução, fragmentação ou simplificação dos conteúdos mínimos obrigatórios previstos no currículo escolar. Na realidade, essas ações têm como objetivo principal garantir que o currículo seja acessível a todos os estudantes, respeitando as especificidades e necessidades de cada um. Assim, trata-se de promover condições que favoreçam a participação efetiva dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, assegurando que todos tenham oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades.

5. AEE, RECURSOS ADAPTADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI).

A operacionalização pedagógica no contexto da educação inclusiva fundamenta-se na adoção de metodologias diversificadas, no uso de recursos pedagógicos adaptados e na implementação de estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Tais ações devem ser planejadas de forma colaborativa entre os profissionais da escola, considerando as necessidades, características e potencialidades de cada estudante, especialmente no processo de alfabetização da pessoa com Deficiência Intelectual (DI).

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulado ao trabalho do professor da classe regular, assume papel fundamental. Inicialmente, destaca-se a importância da flexibilização curricular e, quando necessário, da adaptação curricular, compreendida como a reorganização de metodologias, estratégias e recursos pedagógicos, de modo a atender às especificidades dos estudantes, sem comprometer os objetivos de aprendizagem.

No processo de alfabetização de estudantes com DI, o AEE contribui por meio da proposição de intervenções pedagógicas diferenciadas, fundamentadas nas necessidades específicas de cada aluno. Considerando que esses estudantes podem apresentar dificuldades relacionadas à abstração, memória e linguagem, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais concretas, visuais e contextualizadas. Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) destaca que o aprendizado adequadamente organizado impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O professor do AEE atua como mediador do conhecimento, elaborando estratégias que favoreçam a construção da aprendizagem. Dentre essas estratégias, destacam-se o uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos visuais e tecnologias assistivas, que

contribuem para tornar o processo de alfabetização mais acessível e significativo. Conforme Bersch (2017), a tecnologia assistiva compreende um conjunto de recursos, metodologias e serviços que promovem a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência.

Outro recurso que pode ser utilizado para fortalecer os conceitos citados anteriormente é a união entre alfabetização e letramento, como sugere Domingos (2023, p. 102) :

> É imprescindível que os professores alfabetizadores compreendam as práticas letradas e de como se materializam em sala de aula, para que, de forma intencional, possibilitem aos educandos os subsídios necessários para que se tornem alfabetizados e preparados para compreender o uso da escrita como função social.

No que se refere aos recursos adaptados utilizados no processo de alfabetização de alunos com DI, destacam-se os materiais concretos, como o alfabeto móvel, jogos pedagógicos e cartões ilustrados, que favorecem a associação entre imagem e palavra e contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica (BERSCH, 2017). Além desses, os recursos visuais e estruturados, como cartazes, rotinas visuais e organizadores gráficos, auxiliam na organização do pensamento e na compreensão das atividades propostas (VYGOTSKY, 1997).

As tecnologias assistivas e digitais também desempenham papel relevante, ao possibilitarem maior interatividade e motivação no processo de aprendizagem, por meio de softwares educativos, aplicativos e recursos multimídia (GALVÃO FILHO, 2009). Ademais, as adaptações pedagógicas, como a simplificação de textos, o uso de linguagem acessível, a inserção de imagens e a diversificação das formas de avaliação, mostram-se essenciais para garantir o acesso ao conteúdo, respeitando o ritmo e as potencialidades dos estudantes (MANTOAN, 2003).

Outro aspecto importante refere-se ao uso de recursos contextualizados, como o nome próprio, objetos do cotidiano e situações reais, que contribuem para tornar o processo de alfabetização mais significativo. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a utilização de múltiplas estratégias de ensino que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, sem a necessidade de adaptações posteriores (PLETSCH, 2021).

Cabe ressaltar que o trabalho do professor não ocorre de forma isolada, mas em articulação com todo corpo escolar e meio social ao qual ela está incluída.

> Assim, é possível colocar a criança em convívio diário com o uso social do nosso sistema de escrita alfabética até que ela consiga finalmente se apropriar dele e utilizá-lo da melhor forma. Cabe à escola compreender que isso só é

> possível por meio de práticas alfabetizadoras letradas e bem-organizadas de acordo com o contexto real de cada sala de aula, as quais fazem com que a criança sinta os significados do que lhes está sendo ensinado, para que despertem o interesse e aprendam por isso e não por obrigação. (Domingos, 2023 p. 103).

Dessa forma, os recursos adaptados não se restringem a materiais específicos, mas abrangem um conjunto de práticas pedagógicas, tecnológicas e metodológicas que visam garantir a aprendizagem e a participação dos alunos com DI no processo de alfabetização. Nesse sentido, a formação continuada de professores na área da Educação Inclusiva, incentivada por políticas públicas, mostra-se essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Como ressaltam Lima e Mendes (2011 p. 207):

> Para ser democrática e universal, como rezam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência intelectual com o conhecimento e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as práticas educativas e a forma de avaliar considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam descrever e analisar seu sucesso ou insucesso. Isso, sobretudo, sem pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais, simplesmente porque não é justo comparar pessoas e aprendizagens diferentes. Dessa forma, não haverá necessidade de se criar mecanismos adaptativos que visem à correção de distorções e enquadramento das pessoas para atenderem aquilo que interessa aos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que os conteúdos precisam ser ajustados para atender às necessidades individuais de cada estudante. Embora esse processo ainda seja considerado desafiador por alguns profissionais da educação, ele é fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Quando essas adaptações não são realizadas, compromete-se um direito essencial do aluno, pois não se trata apenas do conteúdo apresentado, mas da forma como o estudante aprende e desenvolve suas competências. Nesse sentido, a atuação do professor é determinante para possibilitar a participação ativa dos alunos no processo educativo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa.

De acordo com Rodrigues (2006), a proposta da inclusão escolar pressupõe que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário, buscando oferecer uma educação de qualidade para todos. Essa perspectiva reforça a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas, de modo que todos os estudantes sejam atendidos de forma adequada.

Nesse sentido, as análises apresentadas neste trabalho indicam que a reformulação curricular é fundamental, especialmente no que concerne à adaptação de atividades e às ações executadas no ambiente escolar. Observa-se que a inexistência de uma forma única de caracterizar o indivíduo com Deficiência Intelectual (DI) impõe desafios significativos às intervenções pedagógicas adequadas a esse diagnóstico. Ademais, destaca-se a relevância da atuação docente: entendido como um agente de transformação social, o professor desempenha um papel crucial no processo de alfabetização de estudantes com DI, sendo o principal mediador no desenvolvimento de suas potencialidades.

Entretanto, para que essa inclusão transponha o campo teórico, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas por meio de investimentos financeiros e técnicos contínuos. A alocação estratégica de recursos é o que viabiliza a formação continuada de educadores, a aquisição de tecnologias assistivas e a melhoria da infraestrutura escolar. Portanto, mais do que a promulgação de leis, o investimento estatal efetivo constitui o pilar necessário para mitigar as desigualdades sociais e assegurar uma educação verdadeiramente de qualidade, equitativa e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o uso de adaptações curriculares e de recursos pedagógicos adaptados são essenciais para garantir o processo de alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual nos Anos Iniciais. Esses recursos contribuem para tornar a aprendizagem mais acessível, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de promover maior autonomia dos estudantes. No entanto, ainda existem desafios relacionados à formação docente e à efetivação dessas práticas no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de investimentos contínuos na educação inclusiva.

Palavras- chave: Educação inclusiva, deficiência intelectual, práticas pedagógicas, adaptação de recursos.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5**. ed. [Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, SEESP, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOMINGOS, Leilane Clemente; CASAGRANDE, Samira. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias alfabetizadoras.** Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, n. 2, p. 95-121, jul./dez. 2023. Disponível em: Revista Saberes Pedagógicos UNESC. Acesso em: 19 set. 2026. [1

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Alfabetização : leitura do mundo, leitura da palavra**
/ Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. 2, p. 195–208, 2011. Disponível na SciELO Brasil. [1, 2]

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais**, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 200

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOTTA-ROTH, Désirée - Hendges, Graciela H. **Produção textual na universidade** / Désirée Motta-Roth; Graciela Hendges Rabuske. - São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino] ; 20)

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas, v. 5, n. 2, p. 126 - 143, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84- 172-1-SM.pdfhttps://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84- 172-1-SM.pdf

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica**. Rev. Educ. Espec. [online], 2023, vol.36, e71896. Epub 19-Jul-2024.

PLETSCH, M. D. et al. (org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). DOI: https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Descrição das propostas do Ministérios da Educação na avaliação da deficiência intelectual**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 21, n. 50, p. 413-421, set./dez. 2011. Disponível em : www.scielo.br. Acesso em: fevereiro de 2026

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.