



**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**

Prefeitura Municipal de João Pessoa

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

## **Deficiência intelectual e prática docente: reflexões teórico-práticas**

*Intellectual Disability and Teaching Practice: Theoretical-Practical Reflections"*

### **RESUMO**

Este artigo se inscreve no contexto da formação docente continuada, voltada para a temática da alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Tem como objetivo discutir questões relacionadas ao processo de inclusão escolar de crianças com DI, tratando da influência do modelo biomédico nas formas de conceber a deficiência intelectual, do sistema de classificação da DI, da concepção de que o aluno com DI tem diversas possibilidades de aprendizagem, além de propor reflexões sobre as concepções das professoras participantes desse estudo. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, com característica interventiva e colaborativa, realizada no contexto de uma escola da rede pública de ensino de João Pessoa-PB. Os momentos formativos ocorreram com repertórios profissionais reflexivos diante da prática educativa. Os dados foram coletados por intermédio de questionários, entrevistas, bem como de observação participante dos encontros, nos quais foram apresentados três vídeos para facilitar e mediar o contato com

as temáticas de estudo. Como resultado, foi constatado que, no espaço escolar, ainda se encontra muito arraigado nos educadores o modelo biomédico da deficiência. Esse pensamento é reducionista, pois seu enfoque está direcionado apenas para as questões físicas, orgânicas, causadoras da "anormalidade". É preciso refletir que para alfabetizar um aluno com deficiência intelectual é necessário se basear nas diferenças que o processo possa apresentar e a partir destas construir uma prática pedagógica que insira a todos indistintamente.

**Palavras-chaves:** Formação docente. Deficiência intelectual. Alfabetização.

### **SUMMARY**

This article is part of the context of continuing teacher training, focused on the theme of literacy for children with intellectual disabilities. It aims to discuss issues related to the school inclusion process of children with ID, dealing with the influence of the biomedical model on the ways of conceiving





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**

Prefeitura Municipal de João Pessoa

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

intellectual disability, the ID classification system, the conception that students with ID have different learning possibilities, in addition to proposing reflections on the conceptions of the teachers participating in this study. The research has a qualitative, exploratory approach, with an interventional and collaborative characteristic, carried out in the context of a public school in João Pessoa-PB. The formative moments occurred with reflective professional repertoires in face of the educational practice. Data were collected through questionnaires, interviews, as well as participant observation of the meetings, in which three videos were shown to facilitate

and mediate contact with the study themes. As a result, it was found that, in the school space, the biomedical model of disability is still very ingrained in educators. This thought is reductionist, as its focus is directed only to the physical, organic issues that cause the “abnormality”. It is necessary to reflect that in order to teach literacy to a student with an intellectual disability, it is necessary to base it on the differences that the process may present and from these to build a pedagogical practice that inserts everyone without distinction.

**Keywords:** Teacher education. Intellectual disability. Literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação ainda sofrem preconceito, ocasionando constrangimento e exclusão do convívio social, deixando-as às margens das garantias de direitos sociais básicos. Tais situações são reforçadas pelos impedimentos evidenciados, desde fatos simples aos mais complexos, pois “uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com impedimentos, mas uma pessoa com impedimentos





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

vivendo em um ambiente com barreiras” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 09), barreiras essas que perpassam os aspectos estruturais, ambientais e sociais, que envolvem as relações interpessoais do processo de aprendizagem.

Uma dessas barreiras é a concepção social, preconceituosa e estereotipada que predomina em nossa sociedade em relação à deficiência intelectual (DI). É válido problematizarmos esse fato e, principalmente, refletirmos sobre a urgência da criação de novos paradigmas sociais e educacionais a respeito da escolarização de crianças com DI.

Este artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas ao processo de inclusão escolar de crianças com DI, a partir de concepções das professoras participantes da pesquisa, a qual está vinculada uma dissertação de mestrado desenvolvida em um programa de pós-graduação localizado no nordeste brasileiro.

É relevante salientar que a mola propulsora para realização deste estudo surgiu a partir de experiências profissionais, no espaço de educação institucional em escola da rede pública municipal de ensino de João Pessoa-PB.

Neste sentido, nosso interesse recai sobre um processo formativo em serviço, a partir da implementação de um grupo de estudos de alfabetização na escola, elaborado a partir das necessidades formativas dos participantes da pesquisa, no que concerne à atuação destes em salas de alfabetização, com foco no atendimento a crianças com deficiência intelectual.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Trataremos, também, da influência do modelo biomédico nas formas de conceber a deficiência intelectual, do sistema de classificação da DI, da concepção de que o aluno com DI tem diversas possibilidades de aprendizagem e que o não entendimento disto pode contribuir para o não desenvolvimento pleno da criança em sociedade. Portanto, é na direção do modelo social da deficiência que fundamentamos esta pesquisa, tendo na escola o espaço de construção coletiva de conhecimentos, objetivando a reverberação nas práticas pedagógicas das professoras participantes. Além disso, discutimos a deficiência intelectual vinculada aos estudos vigotskianos, trazendo perspectivas de análise da prática docente a partir da interação social que se estabelece com a criança com DI no ambiente escolar.

## **2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Muitas são as tentativas para definir a deficiência intelectual pela sua complexidade. Pessotti (1999) destaca que muitas vezes o termo era associado à loucura, e ainda hoje é permeada por estereótipos sociais negativos. Eis o modelo inicial definidor da DI, o modelo médico ou biomédico, que foi fundante e aproximou deficiência e doença mental.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dias e Oliveira (2013) expõem que, no final do século XIX, o psiquiatra francês Philippe Pinel traz o termo idiotismo para definir a alienação de cunho orgânico, que indica a ausência de desenvolvimento do intelecto. Ainda segundo esse mesmo autor, a psiquiatria surge para suavizar a relação patológica ao déficit, expondo a possibilidade de educar as crianças retardadas através de situações de reabilitação adequadas, com a reversão dos quadros de idiotia. Iniciam-se, então, as inter-relações entre a Psiquiatria Infantil e a Pedagogia.

Outra abordagem de DI, denominada psicométrica, apontava ser necessário medir o conhecimento dos alunos com deficiência intelectual por meio de testes, que “propõem tarefas específicas às pessoas (resolver problemas, fazer um autorrelato, desenhar, contar histórias, dentre outros), como formas de se observar a manifestação de características psicológicas”, como afirmam Noronha, Primi e Alchieri (2004, p. 94).

Nessa perspectiva de medir a inteligência do indivíduo, surgem os estudos de Alfred Binet e Theodore Simon, expondo processos de mensuração de níveis mentais a partir de escalas métricas direcionados a crianças e adolescentes, datados no início do século XX, na Europa. Segundo Teixeira (2019), os autores criaram uma escala métrica para verificar a inteligência (teste Binet-Simon) e com as contribuições do psicólogo alemão Stern e do psicólogo estadunidense Terman, em 1912, adequaram a escala de





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Binet-Simon, criando a escala do Quociente Intelectual (Q.I), condicionando a educação da pessoa com DI ao seu nível de inteligência.

Há outros recursos que classificaram a deficiência intelectual como a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), que são integrados na realização do diagnóstico médico, mas observamos que apenas o CID é o mais veiculado, não expondo as características mais direcionadas aos aspectos do desenvolvimento do indivíduo.

Os autores Dias e Oliveira (2013), ao discorrerem sobre a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), do inglês, *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*; anteriormente, *American Association on Mental Retardation*, ou AAMR), afirmam que esta propõe atualmente:

[...] visão ecológica da deficiência intelectual na qual, de forma dinâmica, devem relacionar-se pessoa, ambiente e sistemas de apoio disponíveis. Não se podem negar os avanços na concepção sobre a deficiência intelectual devidos à AAMR, que inclui as funções adaptativas e enfatiza o uso de sistemas de apoio. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 174)

A grande importância da AAMR, associação que lidera estudos sobre a deficiência mental, define conceitos, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenções em diferentes áreas do conhecimento. Portanto, houve necessidade de





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

destacar o entendimento do que sejam as funções/ habilidades adaptativas, entendidas no contexto da deficiência intelectual, que podem ser sociais ou conceituais:

As habilidades adaptativas sociais referem-se a viajar, brincar, namorar, passear, jogar bola com amigos, tocar instrumento, jogar jogos educativos, reunir-se com a família, ir ao shopping, ir ao parque, relacionar-se com os colegas, assumir responsabilidades, ser manipulado ou enganado, ter comportamento ingênuo, seguir regras, obedecer a leis e ver-se como vítima. As habilidades adaptativas conceituais incluem pesquisar em livros, estudar sozinho ou com ajuda, saber ler e escrever, ter linguagem fluente e saber o conceito de dinheiro (GUSMÃO et al., 2019, p. 02).

Ainda de acordo com Gusmão et al. (2019), as pessoas com DI podem apresentar limitações quanto a interação social, pois ela exige que a comunicação verbal e não verbal seja desenvolvida de forma que as informações sejam assimiladas nos ambientes culturais e sociais. Tais ambientes são espaços de construção intelectual da criança, pois através destes ela é influenciada e estimulada, construindo novas aprendizagens. Tendo em vista essa afirmação, cotidianamente é disseminado que as pessoas com DI não são capazes de interagir, sendo privadas de desenvolverem a sua autonomia, o que justifica a grande influência do modelo médico da deficiência.

Observamos que os preceitos da Organização Mundial da Saúde (OMS) coadunam com tais premissas, as quais entendem que existem dois modelos definidores da deficiência: o modelo médico e o modelo social. O médico relaciona-se a um problema





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

individual causado pela doença, um trauma, que necessita de recursos médicos profissionais.

O modelo social é anticapacitista relacionado à funcionalidade do indivíduo no meio social, ou seja, “o resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (OMS, 2004, p. 15).

Quanto à funcionalidade, destacamos a definição de Farias e Buchalla (2005, p. 189), ao afirmarem que

A funcionalidade é usada no aspecto positivo e o aspecto negativo corresponde à incapacidade. Segundo esse modelo, a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação.

Essas afirmativas nos levam a inferir sobre a necessidade do olhar para a criança com DI no seu processo de alfabetização, bem como a importância de uma intervenção pedagógica atenta aos aspectos individuais e sociais dos alunos, que vise a superação das barreiras existentes que podem dificultar sua aprendizagem.

É importante para docentes estarem atentos às necessidades dos alunos com DI, estimulando continuamente sua interação, autonomia e liberdade nos espaços escolares.







**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O professor alfabetizador, ao receber seu aluno pode e deve se aproximar, a fim de planejar sua intervenção pedagógica para além do que o laudo médico traz como definição.

Sabemos que o laudo médico retrata as descrições médicas quanto à deficiência do sujeito, este revela o que seu corpo traz. No entanto, para o processo educativo, o que a pessoa é pode e deve vir antes do que seu corpo traz. O discurso do modelo biomédico, de acordo com França (2013), compreende a deficiência como um fenômeno biológico, e a identifica como orgânica, que para ser sanada necessita de intervenções apenas sobre o corpo, buscando seu melhor funcionamento, não responde às variáveis dos conflitos sociais que também interferem no processo de aprendizagem de alunos com DI. É preciso olhar subjetivamente o indivíduo, ou seja, potencializar suas aprendizagens.

### **3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS ESTUDOS VIGOTSKIANOS**

Antes de discorrermos sobre a relação da deficiência intelectual com os estudos vygotskyanos, é importante discutirmos as mudanças na nomenclatura da deficiência mental para deficiência intelectual. Essa mudança produz uma forma menos pejorativa, evidenciando mais dignidade, além de relacionar as influências dos contextos sociais e





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

culturais do indivíduo. Tal mudança se baseia, ainda, na perspectiva de diferenciar situações relativas à saúde mental com os quadros de DI.

Veltrone e Mendes (2012, p.363-364) afirmam que:

Toda mudança de terminologia deve vir acompanhada de mudanças funcionais para uso e compreensão do termo em determinado contexto e momento histórico. [...] A mudança de terminologia deficiente mental para deficiente intelectual parece ser uma estratégia que visa garantir que todos os alunos sejam bem atendidos na escola.

Nessa direção, é preciso entender se os professores que atendem essas crianças concebem esta transição, ou se os seus discursos não são definidores de incapacidades e exclusão “por mais severo que seja o comprometimento, a capacidade de aprender é intrínseca”, como bem defende Santos (2012, p. 938). Percebemos que é nesta capacidade de desenvolvimento/aprendizagem que a perspectiva histórico-cultural vygotskyana da Psicologia traz alguns delineamentos.

Para Dias e Oliveira (2013), a perspectiva histórico-cultural se relaciona à noção de dinâmica e movimento, gerada em situações concretas da vida, não relacionada à teleologia. Em alusão à perspectiva vygotskyana, Silva, Tureck e Zanetti (2017, p. 5) afirmam que “[...] ao romper com a compreensão mística e a visão biológica ingênua de deficiência, o autor propõe a concepção sociopsicológica, que entende a deficiência não





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

como limite, como incapacidade, mas também que nela estão dadas as possibilidades para a sua superação”.

Assim a pessoa com deficiência intelectual passa a ser vista com capacidade de pensar, criar, raciocinar, imaginar, ler, escrever, ações construídas socialmente. Nessa direção, Vygotsky (2001) relaciona a ideia de desenvolvimento a aspectos orgânicos e culturais que geram mudanças nas funções psicológicas superiores, que caracterizarão o indivíduo como um ser humanizado.

Quanto às funções psicológicas superiores, buscamos a definição contida nos estudos sobre Vygotsky, em Souza e Andrada (2013, p. 357) que as definem:

[...] as Funções Psicológicas Superiores (FPS), podem ser exemplificadas como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam [...] e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das FPS não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos significados e sentidos e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito.

Nessa direção, Leonardo (2021) disserta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está relacionado a fatores genéticos, são mesmo construções histórico-sociais - produto das relações estabelecidas entre o indivíduo e outras pessoas. É interessante termos em mente a visão vygotskyana de sujeito: “um ser concreto, que





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história [...] e assume o controle de sua própria evolução” (PINO, 2000, p. 8).

Vygotsky (2001; 2003) ainda nos fornece a visão de desenvolvimento que pressupõe uma relação intrínseca de mútua constituição entre os aspectos orgânicos e aqueles da ordem da cultura, que possibilitam transformações das funções psicológicas e favorecem a emergência das funções superiores, essencialmente humanas.

Para Teixeira, Barreto e Nunes (2021), o fator biológico é superado por intervenções pedagógicas com vistas ao desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, de forma que eles ajam e pensem conscientemente ao serem desafiados pela sociedade. Nesse movimento, o indivíduo pode compensar ou supercompensar as áreas ou funções afetadas, reestruturando-se, reagindo, respondendo aos desafios impostos.

Teixeira, Barreto e Nunes (2021) ainda expõem que, de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência, ao se desenvolver, gera estímulos de compensação através dos desafios que intensificados aumentam suas capacidades, porém em algumas situações a pessoa supercompensa, o que indica processos de mediação mais elevados a patamares acima do que normalmente é observado, ou seja, a deficiência é transformada em talento cultural. As situações biológicas devem ser superadas através do ensino que propicie a pessoa com deficiência intelectual os meios para seu desenvolvimento humano.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Para Figueiredo, Gomes et al. (2010), o desenvolvimento do aluno com DI deve ser ponto de preocupação do professor, pois deve haver o estímulo da inteligência de forma que ela possa evoluir, mesmo que ele demonstre necessidades acentuadas, há como acontecer ações educativas que possam desenvolver suas estruturas intelectuais. Ainda neste contexto, Magalhães (2011) expõe que, considerando o aspecto orgânico da deficiência, considera-se um problema a interação do indivíduo com uma cultura diferente de suas necessidades, mas se o meio social se organizar, os indivíduos podem encontrar itinerários que o direcionem a superação.

Para Dias e Oliveira (2013), a deficiência intelectual quando compreendida a partir do desenvolvimento humano, relacionada aos processos históricos e vivências socioculturais, pode romper com a fatalidade, a predestinação e barreiras ambientais. Isto expõe a relação com as potencialidades e possibilidades, excetuando-se as limitações e impossibilidades.

Em Vygotsky (1997), as funções psicológicas são desenvolvidas na proporção que são ativadas em atividades específicas, com intervenções singulares na vida do indivíduo, podendo transformar a estrutura base da deficiência.

Assim, ao relacionarmos aos conceitos de deficiência intelectual verbalizados pelas professoras participantes da pesquisa, os termos: falta, atraso, ritmo inadequado, insuficiência, limite, dificuldade, é evidenciada a valorização das limitações e pode ser





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

reforçado o sentimento de que em casos de deficiência intelectual a aprendizagem pode não ocorrer.

Portanto, faz-se necessário romper com conceitos limitadores que supervalorizam as barreiras e transpor-se para uma postura que valoriza as potencialidades dos indivíduos contrariando as situações limitantes que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos alunos com DI.

Desse modo, a depender da forma como é contextualizado socialmente, o processo educativo pode responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim,

De acordo com a história, as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas incapazes de aprender. Esse estereótipo se estendeu aos conhecimentos da leitura e escrita. [...] As classificações psicológicas, a partir dos níveis de comprometimento cognitivo na deficiência intelectual, muitas vezes, enquadram as dificuldades e possibilidades de tais sujeitos. Parte-se do pressuposto de que a pessoa com níveis médio e/ou profundo está predestinada a não aprendizagem de conhecimentos abstratos, como a leitura e escrita. (FONSECA 2016, p.80)

Entendemos que relacionar o processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual às concepções dos professores é fundamental para desconstruirmos a ideia da não aprendizagem dos alunos em turmas de alfabetização. São estereótipos veiculados definidores dos potenciais de aprendizagem que dividem as turmas entre os que conseguem ser alfabetizados e os que são rotulados de lentos. Em





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

seguida, evidenciaremos o percurso metodológico da pesquisa, bem como as concepções das professoras sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras numa perspectiva inclusiva, objetivando continuar discutindo a relação das concepções individuais das professoras a contextos teóricos sobre o tema em estudo.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Nosso estudo investigativo desenvolveu um processo de formação continuada docente de professores alfabetizadores, que utilizou vídeos direcionados a professores de alunos com deficiência intelectual (DI).

A nossa amostragem para a realização da pesquisa se deu com a participação de 05 professoras das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da EMEIF Padre Leonel da Franca, localizada no bairro Ernesto Geisel, no município de João Pessoa – PB e pela supervisora escolar que já atua há 13 anos na unidade, que foi a responsável por esta pesquisa.

Quanto aos dados da escola pesquisada, conforme informação repassada pela Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa, até o período em que realizamos a formação docente, tínhamos 598 alunos matriculados, sendo 19 alunos





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

públicos-alvo da Educação Especial, destes, 02 alunos com deficiência intelectual, dentre outros, podendo ser associada a especificidades diversas.

O momento de apresentação da pesquisa aconteceu no planejamento pedagógico e recebemos o aceite de (05) professores(as) alfabetizadores, do ensino fundamental anos iniciais, das turmas de 1º a 3º ano. Reiteramos que a proposta inicial da pesquisa era incluir todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa se configurou em caminhos metodológicos de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, por pretender se aproximar ao máximo possível com a realidade do objeto de pesquisa. Como bem afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49): a “[...] abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer compreensões mais esclarecedoras do nosso objeto de estudo”.

As características da pesquisa com abordagem qualitativa que fundamentaram nossa metodologia foram: o ambiente como fonte direta de dados; a investigação qualitativa sendo descritiva; o interesse maior dos investigadores pelo processo do que simplesmente pelos resultados; a tendência de análise de seus dados de forma indutiva por parte dos investigadores qualitativos; o significado de grande importância na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).







**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Nesta direção, a coleta e a análise de dados foram realizadas, levando em consideração as características de uma pesquisa qualitativa à luz dos autores citados, com seleção de sujeitos inerentes ao objeto como importantes informantes, análises de dados fornecidos, observações de diferentes eventos e contextos durante o processo investigativo. Numa pesquisa de abordagem qualitativa, precisamos estar atentos não só para o que se é expresso explicitamente, mas para o que não está expresso e se revela implicitamente durante o processo investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Diante do exposto, a pesquisa teve ainda cunho interventivo, realizada no contexto escolar, pois “a intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo” (AGUIAR; ROCHA, 1997, p.97).

Nessa direção, reiteramos que a pesquisadora faz parte do quadro efetivo da escola campo da pesquisa, atuando na função de Supervisora Escolar, e, enquanto investigadora deste estudo, desenvolveu momentos de formação continuada para discussões sobre os temas alfabetização e deficiência intelectual, tendo o material didático Alfaincluir e os vídeos como um dos principais recursos formativos.

O material didático “Alfaincluir: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual” é um recurso formativo de prática e objetiva aplicação (SILVA; MAGALHÃES, 2022). É composto por quatro capítulos intitulados: “A alfainclusão do aluno com deficiência intelectual”, que aborda a deficiência intelectual e





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

a alfabetização; “O planejamento”, que expõe teoricamente a importância do estabelecimento de roteiros a serem seguidos; “A execução”, que apresenta a mediação pedagógica, a organização da sala de aula e os materiais e atividades indicados para a realização do processo de alfabetização de forma inclusiva; “A avaliação”, que traz sugestões de roteiros que podem ser seguidos, bem como aspectos teóricos sobre o tema em estudo. Após apresentarem os capítulos teóricos, os autores trazem as considerações finais do trabalho, e ainda a seção do “Para ir além”, com a sugestão de livros, *sites*, *lives* e filmes sobre os temas abordados, que reforçam os conteúdos teóricos e práticos, com linguagem compreensível e objetiva, viabilizando momentos formativos focados na realidade dos professores.

A ideia de partir do material Alfaincluir foi envolver os sujeitos participantes da pesquisa, provocando-os a estabelecerem postura ativa a partir de temas reflexivos sobre a realidade contextual do espaço escolar, no qual desenvolvem suas práticas, tendo-a como base central para que, “[...] em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais [...]”, como afirma Nóvoa (2018, p.04), o professor possa repensar sua prática.

Importante destacar que a decisão por realizar a ação interventiva ocorreu porque pensamos ser mais proativa, para a efetiva reflexão dos professores envolvidos com as turmas de alfabetização sobre a prática de educação inclusiva no espaço de sala de aula, pois “[...] na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido [...]” (AGUIAR; ROCHA, 1997, p.97). Portanto, a intervenção foi pautada numa relação dialógica e provocativa do pensar a prática alfabetizadora com vista a sua reflexão e possível transformação; uma vez que “[...] pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva [...]”.

## **5 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

As concepções que as professoras participantes da pesquisa nos trouxeram sobre deficiência, em seus discursos, nos revelam uma aproximação com o modelo biomédico da deficiência. Há a necessidade de avançarmos na busca de conceitos mais próximos da visão do modelo social de deficiência, para uma perspectiva de educação inclusiva. Podemos observar, nas entrelinhas de suas afirmativas, a visão do modelo biomédico e classificatório:

*Eu entendo que deficiência é uma condição do indivíduo, que lhe causa de certa forma alguma limitação, por isso uma pessoa com uma deficiência física, por exemplo ou deficiência intelectual pode ter certas limitações, uma condição especial perante os outros, isto diante da necessidade específica de cada um. (Lírio)*





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

*Por deficiência eu entendo que é algo que impede o indivíduo de executar plenamente alguma atividade. É algo que o impede ou retarda de alguma forma o desenvolvimento desse indivíduo. (Gardênia)*

*É a falta de algo ou de alguma coisa que limita o indivíduo nas mais diversas maneiras, podendo ser de uma forma física, de uma forma intelectual. Acho que é uma dificuldade. (Orquídea)*

*Acho que é o impedimento físico, mental e outros problemas que dificultam a sua participação na sociedade como as demais pessoas sem deficiência. (Margarida)*

*Vejo como a falta de habilidade para algo e esta falta é a limitação em várias ordens: Psíquica, motora entre outras. (Girassol)*

Quanto à deficiência intelectual, as professoras responderam da seguinte forma:

*Eu entendo que a deficiência intelectual é quando a criança não desenvolve as habilidades pertinentes a idade que ela tem. Habilidades cognitivas, sociais, mas essa deficiência intelectual ela pode ir sendo superada. (Lírio)*

*Eu entendo que seja uma insuficiência que existe no indivíduo que o impede de progredir nessa questão intelectual dos estudos. Não que não haja êxito nesse processo, mas que a deficiência intelectual vem atrasar um pouco um processo que poderia ser mais rápido. No caso da deficiência intelectual essa insuficiência que existe vai impedi-lo de desenvolver mais rápido as habilidades de escrita. (Gardênia)*

*Deficiência intelectual é quando o indivíduo tem um certo limite para entender o todo. Ele compreende o mundo a sua volta de uma maneira mais lenta, mais vagarosa, mas isso não quer dizer que ele não possa aprender. (Orquídea)*

*É a presença no indivíduo de dificuldades para aprender a realizar tarefas do dia a dia, há um comprometimento cognitivo. (Margarida)*





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

*É um atraso cognitivo que não permite aprender no mesmo ritmo dos demais. (Girassol)*

O conceito de deficiência intelectual concebido pelas professoras envolve o atraso cognitivo, que historicamente é o primeiro aspecto ressaltado quando o assunto é DI, bem como a lentidão no desenvolvimento de tarefas. Costuma-se ressaltar, também, as habilidades referentes à idade do indivíduo, quando comparado aos indivíduos de sua faixa etária, a diferenciação cognitiva para entender contextos mais gerais, dificuldade em generalizar aprendizagens, tendência a um pensamento não operatório, dificuldade para a realização de atividades diárias, ou seja, há sempre uma descrição com base em algo que falta. Nesse sentido, essa noção de deficiência compara o sujeito com DI aos padrões típicos de desenvolvimento neuropsicomotor, observando o que “falta” a pessoa. Contudo, interessa ao professor suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, se aproxima do modelo médico de deficiência.

É preciso questionar a visão médica sobre a deficiência e a deficiência intelectual e buscar adentrar nas premissas do modelo social, observar os fatores pessoais e fatores externos que interferem na dinâmica do processo de aprendizagem de nossos alunos para assim promover experiências que possam facilitar e desenvolver suas potencialidades. Como bem preceitua Lopes (2019, p.77),





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**

Prefeitura Municipal de João Pessoa

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

[...] O corpo também pode ser pensado como o lugar das experiências de dor, fadiga, perda de memória, degeneração muscular – o espaço próprio da dor ou também do prazer, e não apenas da funcionalidade, eficiência, trabalho. Salientar essas experiências corporificadas para além de uma compreensão do corpo como um instrumento para a participação social, produz ruído no modelo social.

Para Magalhães et al. (2020), a inclusão escolar, ao possibilitar o convívio entre pessoas diferentes, a diversidade de respostas educativas aos desafios impostos em sala de aula, a flexibilidade de propostas curriculares, tem potencial de originar caminhos que promovam a reflexão, a partir das questões históricas, que ainda ocupam os espaços escolares. É neste movimento de mudança que nos distanciamos de olhar o outro através do corpo com impedimentos para proporcionarmos vivências de socialização mais plenas.

Assim, parafraseamos Martins (2010), afirmando que a mudança cultural das concepções de deficiência se distancia da tragédia e fatalidade, para assumir posturas que possibilitam uma diversidade de caminhos a serem vivenciados em uma sociedade na perspectiva inclusiva, na busca por superar situações ditas estigmatizantes e limitantes.

Desse modo, um corpo com contornos não aceitos socialmente, bem como uma pessoa pensada a partir de um modelo de desenvolvimento, expressa um indivíduo que vivencia diversas experiências não construtivas. Tais situações são reforçadas pelos impedimentos evidenciados, desde fatos simples aos mais complexos. Nessa direção, a “deficiência é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”, como anunciam Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 2). Portanto, a pessoa com deficiência deve ser reconhecida como um sujeito que pode e deve ser atendido de forma equitativa, respeitando sua diferença.

Para Oliveira (2018) e Santos e Magalhães (2019), a deficiência intelectual entendida a partir do contexto social não se configura de forma abstrata, mas relaciona-se às práticas sociais, aos contextos culturais e histórico-culturais, que quando não concebidos constituem os estigmas da não aprendizagem. Para Goffmam (1980) se configuram como um selo que acompanha o indivíduo de forma pejorativa.

Situações estigmatizantes podem compor o ambiente escolar e, muitas vezes, podem ser reforçadas pelos professores por desconhecimento do como fazer para promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Entendemos que a deficiência intelectual não é algo peculiar ao sujeito, mas relaciona-se às situações sociais vivenciadas que compõem o ambiente com readequações que possibilitem a inserção social da pessoa (SANTOS; MAGALHÃES, 2019)

Para Silva e Magalhães (2022), ao considerarmos o aluno no contexto da deficiência intelectual, é preciso compreender que há limitações no campo cognitivo e, principalmente, muitas potencialidades a serem exploradas pedagogicamente. Silva (2020) discorre que a compreensão da condição do sujeito com DI não o define, apenas o caracteriza. A pessoa com DI está além da deficiência, porque a sua aprendizagem está





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

diretamente ligada ao meio como ela se relaciona, em como as possibilidades de aprendizagem são geradas.

Em função da necessidade de conhecer melhor o sujeito com DI, tanto em suas potencialidades quanto em suas limitações cognitivas, para que a prática docente possa incluir este sujeito de forma mais equitativa, respeitando-se, inclusive, os direitos constitucionais a ele direcionados, é de fundamental importância a criação de novos paradigmas educacionais relacionados à educação inclusiva, e mais especificamente, aos alunos com DI – o que será reverberado em todo o processo de ensino-aprendizagem: desde o planejamento até a avaliação final, compondo a tríade cíclica da prática pedagógica, de forma dialógica (SILVA; MAGALHÃES, 2022).

A didática, nos aspectos gerais, nos orienta a pensarmos o planejamento a partir dos objetivos que propiciem a aprendizagem do aluno, a partir destes os conteúdos são determinados e os meios elencados e desenvolvidos, envolvendo o aspecto da execução e ao fim a avaliação do que foi vivenciado. Libâneo (2013) classifica o planejamento em três níveis: as finalidades educativas relacionadas ao meio que o indivíduo está inserido; as diretrizes da dinâmica da escola e o que o solidifica em ações em sala de aula (que nesta seção é foco da discussão). Sendo assim, o professor, ao planejar suas aulas, precisa ter uma posição ativa, mediada por objetivos educacionais bem definidos.







**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Ainda segundo Libâneo (2013), tais objetivos precisam relacionar-se aos conteúdos ministrados organizados de forma didática para favorecer a produção do conhecimento pelos alunos, entendendo os conteúdos como os saberes que surgem da prática sócio-histórica dos indivíduos, convergidos em conhecimentos sistematizados, pensados para potencializar o desenvolvimento dos alunos.

Para Araújo (2008, p. 60-62), “ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos [...]”. Portanto, pensar os métodos e as técnicas implementam ao planejamento uma ação ativa relacionada ao ensino e a aprendizagem, sendo assim precisam ser pensadas para atender às necessidades educativas dos alunos, que para Zabala (1998) o professor deve conhecer o maior número de estratégias para atender as demandas que surgem no processo de aprendizagem dos alunos.

Focando no processo de ensino e aprendizagem, discorreremos sobre o planejamento e a execução de ações relacionadas à prática pedagógica, e em se tratando da avaliação, último item desta tríade, está relacionada aos objetivos pensados na etapa do planejamento que, segundo Libâneo (2013), permite um replanejamento de novas ações, expondo o caráter cíclico desta tríade. Sendo assim, é fundamental entender a





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

prática pedagógica através dos três momentos, mas de forma interdependente, buscando o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em se tratando da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, Silva (2020) expõe que se configura como a ação intencional do professor, baseando-se nas diferenças e em situações práticas que considerem as necessidades dos alunos, para a promoção da aprendizagem. Nesse contexto, Franco (2016) disserta que para ser pedagógica deve incorporar a reflexão contínua, configurando-se como uma ação consciente e participativa.

Franco (2016, p. 541) discorre ainda que:

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Ao ministrar a aula, o professor dá sentido ao que faz, conscientiza-se do que significa a sua ação, relaciona as necessidades dos alunos, ou seja, entende que a sua ação é importante para o desenvolvimento do aluno. Para Silva (2020), o professor realiza sua proposta de ensino relacionando-a às diferenças encontradas em sala de aula, de forma





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

que a aprendizagem do aluno tenha êxito. Tais diferenças podem provocar mudanças, portanto, o currículo precisa ser acessível e contextualizado.

Dentro deste entendimento, “a ação pedagógica voltada para esse aluno deve resultar em opções que indiquem à possibilidade de reorganizar situações de aprendizagem que favoreçam esse processo” como defendem Gomes et al. (2010, p. 14). Desse modo, tais reorganizações devem sempre prezar pelo “bom ensino”, que segundo Vygotsky (2008), adianta o desenvolvimento.

No tocante ao termo “bom ensino”, usamos a definição de Braun e Marin (2018, p. 5), afirmando que

O bom ensino é concebido como o que prevê ações educativas, por meio de planejamentos bem estruturados, a partir do conhecimento sobre o estudante, com estratégias diferenciadas e recursos variados, de modo a atender a todos. E as pessoas que apresentam diferenças em seu aprendizado precisam, justamente, de um ensino que promova o seu desenvolvimento.

Entendemos que o professor, ao planejar as aulas pensando em estratégias e recursos pedagógicos que atinjam os objetivos de aprendizagem dos alunos, relaciona alguns dos itens necessários a uma prática pedagógica inclusiva. Nessa direção, as professoras ao serem questionadas sobre como elas definiriam a importância do planejamento na atuação pedagógica, responderam:





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**

Prefeitura Municipal de João Pessoa

**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

*Se planejar é essencial pra qualquer prática exitosa. O professor que planeja é um professor organizado, é um professor que consegue olhar o todo, que não atua com base no improviso, mas consegue organizar o seu dia a dia diante dos seus objetivos, das metodologias, dos processos que pretende desenvolver com as crianças. (Lírio)*

*Quando a gente fala de planejamento a gente já não pensa só no escolar, mas planejamento é em tudo na nossa vida, tanto na vida profissional como na vida pessoal. É ele que vai nortear os trabalhos a serem feitos, pois é importante o professor se planejar, saber que material vai utilizar porque não podemos entrar numa sala de aula sem um planejamento, sem saber o que vamos fazer. (Gardênia)*

*Sobre a importância do planejamento é fundamental para a realização das aulas. Ele deve ser sempre flexível para um resultado proveitoso. Eu planejo e me organizo pra dar uma determinada aula, mas no decorrer daquela aula por alguma situação pode haver uma mudança. Planejar é a chave do sucesso, o primeiro passo para a aprendizagem dos alunos. (Orquídea)*

*O planejamento é muito importante, pois nos auxilia a tornar as aulas mais eficientes, também refletimos o desempenho escolar dos alunos e por outro lado proporciona a troca de experiência e de ideias entre os nossos pares. (Margarida)*

*É o primeiro passo para dá uma boa aula, refletindo o caminho a seguir para a aprendizagem efetiva do aluno. (Girassol)*

Ao serem questionadas sobre como se planejavam para receber um aluno com deficiência intelectual na escola, responderam:

*Geralmente, o primeiro passo é conhecer o histórico do aluno, ver se ele é atendido por algum outro centro de atendimento especializado, se ele frequenta o AEE, busco também contato com*





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

*a família pra compreender o histórico da criança. Daí planejo as ações futuras com uma anamnese e depois de conhecer o aluno planejo tendo em vista o potencial dele. (Lírio)*

*Geralmente os alunos com deficiência intelectual apresentam um pouco de atraso, em relação aos demais alunos, no entanto é possível que esse aluno seja alfabetizado e letrado e para isso eu utilizo alguns materiais como o alfabeto móvel, atividades que estimulem o pensamento, o raciocínio lógico dessa criança e geralmente atividades lúdicas e jogos que possam incentivá-lo a permanecer no processo de leitura. (Gardênia)*

*Para receber uma criança que tenha deficiência intelectual eu sempre estou aberta, sempre acolho e não subestimo a capacidade de nenhum aluno. Procuro adaptar as atividades que são comuns, pois não posso querer que meu aluno que tenha um certo nível de limitação faça exatamente a mesma atividade que os demais. (Orquídea)*

*Eu primeiro procuro saber quem é a criança e daí vou pensando nas propostas para ela. Utilizo muito o celular para músicas e vídeo, para acalmá-la. O contato diário com a família também é muito importante para saber como está indo o andamento dela. Eu acho que o professor deveria ter uma formação para se preparar e ter um olhar mais acolhedor. (Margarida)*

*Trabalho a turma para que todos acolham o aluno junto comigo. Costumo, depois do meu primeiro contato, planejar as atividades de forma que tenha uma adaptação ao conteúdo a ser trabalhado. Isso às vezes nem precisa, porque é tão leve o quadro que não é percebido. (Girassol)*

As participantes de nossa pesquisa definiram uma prática pedagógica alfabetizadora para alunos com deficiência intelectual da seguinte forma:

*A sociedade não é mesma e o professor tem que estar atento ao que acontece, está atento as mudanças e está se qualificando, não pronto, mas se qualificando pra essas demandas que são*





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

*sempre novas, então o professor alfabetizador tem que ter essa curiosidade, entender sua incompletude. [...] É preciso entender as necessidades reais do aluno, considerando-o único em seu processo de desenvolvimento, e, a partir daí, traçar as estratégias adequadas. (Lírio)*

*Uma prática voltada para o aluno onde ele seja o sujeito, que valorize o aluno, tendo no professor alfabetizador alguém sempre pronto a planejar atividades, a encontrar métodos que faça com que seu aluno aprenda a leitura, a escrita de forma a compreender aquilo que está fazendo. É importante também frisar que o professor alfabetizador tem que estar atento a forma como cada aluno aprende. Nem todo aluno é alfabetizado da mesma forma, mas cada um tem a sua própria forma de aprender e por isso o professor alfabetizador precisa estar sensível a essas formas de aprender dos seus alunos. (Gardênia)*

*Uma prática que promova no aluno a sensação de pertencimento ao grupo, pois o professor alfabetizador é aquele capaz de fazer com que a criança aprenda a ler e escrever, partindo sempre das experiências das crianças. (Orquídea)*

*O professor alfabetizador deve ser responsável por planejar as ações que irão desenvolver no aluno a capacidade de ler e escrever levando em consideração as opiniões e as ideias das crianças. Eu acho que só assim o professor fará um bom trabalho, porque querendo ou não as crianças têm opiniões, são ativas. É preciso alfabetizar a partir do que elas colocam, estando sempre aberto para aprender e construir novos conhecimentos. Os alunos devem sentir-se capazes de realizar as atividades que lhe são propostas. (Margarida)*

*Uma prática planejada de acordo com a necessidade do aluno. O professor sempre deve estar disposto a incentivar no aluno a vontade de aprender as primeiras letras. (Girassol)*

A professora Lírio destacou a consciência da sua incompletude, motivada pelas demandas sempre novas. Está atenta às mudanças e se qualifica, além de expor que ao planejar evita o imprevisto, organizando a dinâmica com base em objetivos e metodologias





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

definidas. Quanto ao aluno com deficiência intelectual, frisou que para planejar as aulas procura conhecer o histórico do aluno, realizando uma forma de anamnese.

A Gardênia enfocou a sensibilidade que o professor alfabetizador deve ter para aprender com seus alunos; as diferenças entre as formas de alfabetizar; a importância do planejamento e dos métodos. Ela destacou que os alunos com deficiência intelectual, mesmo apresentando atraso, podem ser alfabetizados, com o planejamento de atividades lúdicas que estimulem o pensamento e o raciocínio lógico.

A Orquídea declarou que o professor alfabetizador deve alfabetizar, partindo das experiências das crianças e que ele deve ser capaz de ensinar os alunos a ler e escrever. Quanto ao planejamento deve ser flexível, sendo a chave principal para o sucesso na aprendizagem dos alunos. Em se tratando dos alunos com deficiência intelectual, há a acessibilidade na construção de atividades para aqueles que apresentam alguma diferenciação cognitiva.

A Margarida expressou que o processo de alfabetização deve partir do que as crianças trazem, tendo no planejamento o espaço para a reflexão do desempenho dos alunos, bem como a troca de experiência com outros professores. Quanto ao planejamento, para receber os alunos com deficiência intelectual, é preciso inicialmente conhecer a criança para após isso planejar as atividades, mas há a necessidade de formar o professor para ter uma postura mais acolhedora.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A Girassol relatou que o professor alfabetizador deve incentivar o aluno a aprender, tendo no planejamento o itinerário para a aprendizagem efetiva do aluno; e quanto ao planejamento de atividade para receber um aluno com DI, a turma inteira é trabalhada para acolher o aluno. Após esse primeiro contato, as atividades são planejadas com adaptações, mas em alguns momentos as adaptações não são necessárias.

As falas apontam que os alunos com DI podem aprender e evidenciaram as concepções de Freire (2002), ressaltando que o professor aprende ao ensinar e ensina ao aprender. O ensinar é buscar, reprocurar, indagar, pesquisar para conhecer novos caminhos em direção à aprendizagem dos alunos. Ao ensinar o professor deve respeitar os saberes dos educandos construídos socialmente, tendo a concepção que é um ser inacabado que deve viver em permanente movimento de busca.

O inacabamento é o sentimento que deve permear as práticas pedagógicas em sala de aula, pois, ao se apropriarem de novos saberes, tem-se a possibilidade de realizar ações específicas em face às necessidades dos alunos, visando a consolidação da equidade e melhoria do ensino e aprendizado. Os conteúdos direcionados aos alunos com deficiência exigem uma elaboração curricular que, diferentemente dos “currículos clássicos”, possam dinamizar seu aprendizado (MAGALHÃES; SOARES, 2016).

Ao destacarem a importância de planejar as atividades e encontrar as formas para alfabetizar com a compreensão de sua ação, as professoras, inconscientemente, pensam







**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

na funcionalidade que o currículo pode trazer aos alunos – é importante incorporar em sala de aula de alfabetização práticas pedagógicas planejadas à luz de um currículo que tenha significado para todos os alunos, indistintamente.

Quando a professora Girassol destaca que a prática planejada nas salas de alfabetização deve ser pensada de acordo com a necessidade do aluno, entendemos que a organização dessas práticas deve se relacionar às expectativas de aprendizagem dos alunos, de forma que as intervenções em sala de aula sejam intencionais e, neste caso, promovam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entendemos que as professoras compreendem a prática pedagógica realizada nas salas de alfabetização como uma ação orientada a partir dos contextos individuais dos alunos, o que, para Pimentel (2013), assegurará o reconhecimento das especificidades e potencialidades do aluno com deficiência intelectual, relacionando as aprendizagens para uma vida autônoma, independente do desenvolvimento da leitura e escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Refletir o contexto de atuação do professor é necessário ao exercício da função, configurando a escola como lugar para discussões coletivas com vistas a práxis pedagógica, tão importante em contextos de ressignificação da prática docente. Nesta





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

pesquisa, o chão da escola foi o laboratório para a relação teoria e prática evidenciada nos encontros realizados. Tivemos a oportunidade de trazer conceitos que envolveram a alfabetização e a deficiência intelectual, relacionando ao fazer diário de cada professora.

Diante de tudo que foi exposto, entendemos que ainda há muito o que se avançar no contexto educacional, para incluir crianças com DI. Como vimos, o diagnóstico médico, em tese, tem o objetivo de prestar um apoio ao indivíduo e não o segregar, mas não é isto que observamos. Nos vários setores da sociedade e, em particular, no espaço escolar, ainda se encontra muito arraigado nos educadores o modelo biomédico da deficiência, a exemplo da resposta dada pelas professoras participantes Lírio, Gardênia e Margarida. Esse pensamento é reducionista, pois seu enfoque está direcionado apenas para as questões físicas, orgânicas, causadoras da “anormalidade”, que, por consequência, gera uma série de desabilidades e dificuldades para a vida social desse sujeito com DI.

Entendemos que é preciso repensar conceitos e lutar contra a exclusão e segregação, pois ainda hoje as pessoas cotidianamente sofrem preconceitos que as excluem, seja pelo contorno de seus corpos, sua forma de interagir socialmente, suas escolhas - o que lhes faltam é evidenciado, definindo a forma de sua relação com a sociedade. São muitas as restrições que vão marginalizando-as. Precisamos resistir e enfrentar tais situações, e lutar por inclusão, a partir da mudança de concepções ainda permeadas de preconceito e desinformação.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Uma prática pedagógica alfabetizadora, que tenha o objetivo de atender às especificidades de aprendizagem dos alunos, incluindo e não segregando, precisa ser pensada para incluir a todos os alunos em suas necessidades de aprendizagem: a heterogeneidade precisa ser concebida para potencializar o processo de ensino e aprendizagem e não o estagnar.

Nessa direção, refletir sobre as práticas pedagógicas de forma inclusiva é pensar em toda a turma a partir de sua heterogeneidade, ou seja, uma prática pedagógica a partir das evidências mais gerais, para só depois pensar nas especificidades. É preciso refletir que para alfabetizar um aluno com deficiência intelectual é necessário se basear nas especificidades que o processo possa apresentar e a partir destas construir uma prática pedagógica que insira a todos indistintamente.

## REFERÊNCIAS

AAIDD, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo.** Madrid: Editorial Alianza, 2011.

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sociopolítica. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4,1997, p. 87-102.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

ARAUJO, J.C.S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. *In*: VEIGA, I. P.A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO. **Definição de deficiência intelectual**. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 6 out. 2021

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. **Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 113-136.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2013, v. 19, n. 2 [Acesso em: 14 abr. 2022], p. 169-182. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Epub 05 Jul 2013. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, RUFINO. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 6, n.11, p. 65-77, dez 2009.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 8, p. 187-193, 2005.





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

FONSECA, Gécica Fabiely. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.** 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

FRANÇA. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

GUSMÃO, E. C. R. *et al.* Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018014903481>. Acesso em: 20 mai. 2021





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

LEONARDO et al. As funções psicológicas superiores e suas interfuncionalidades na perspectiva histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. EBOOK. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. ISBN: 978-65-86678-97-0 10.29388/978-65-86678-97-0.

LOPES, P. Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico**, Brasília, volume 44, n.1, p. 67-91, 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente, Brasília: Liber Livro, p. 91-105, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n° 162, São Paulo, p. 1124-1147, out./dez. 2016.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; GUERRA, Eliana Costa; SILVA, Renan Antônio da. Estigma e identidade na vida de pessoas com deficiência: "alguma coisa está fora de ordem?". **Revista de Estudos Interdisciplinares**. V.2, n° 4, jul-ago, 2020.

MARTINS, B. S. Deficiência e Política: vidas subjugadas, narrativas insurgentes. *In*: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

NORONHA, Ana Paula Porto; PRIMI, Ricardo; ALCHIERI, João Carlos. Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. **Psicol.**





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

**Cienc. Prof.** Brasília, v. 24, n. 4, p. 88-99, dez. 2004 . Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932004000400011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000400011&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 11 fev. 2022.

NÓVOA, António M. S. Sampaio da. Palestra: **“Por uma formação de professores construída dentro da profissão”**. Complexo de Formação de Professora: Escola de Formação de Paulo Freire: 29/08/2018. Canal Rioeducopédia: MultiRio. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=OY3EXGC8q3k>. Acesso em: 02 out.2021

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CVR, 2018.

OMS. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2004.

PESSOTTI, I. **Os nomes da loucura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 44-50, 2013.

PINO, A. Editorial. **Educação e sociedade**. Número especial. CEDES, Campinas, n. 71, p. 7-17, 2000.

SANTOS, Daisy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 4 [Acesso em: 14 abr. 2022], p. 935-948. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517->





**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

97022012000400010. Epub 26 Nov 2012. ISSN 1678-4634.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>.

SANTOS, R. A; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Vozes de Estudantes com Deficiência Intelectual**: construção identitária e estigma. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

SILVA, Andrialex. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado. 186f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal- RN, 2020.

SILVA, Andrialex William da; MAGALHÃES, R. C. B. P; SILVA. **Alfaincluir**: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual - Ebook. UFRN/PPGE, 2022.

SILVA, A. W; MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Alfaincluir**: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual. Campos: Ed. Encontrografia, 2022. Disponível em <https://incluir.org/publicacoes/>

SILVA, L. A; TURECK, L. T. Z; ZANETTI, P. S. Vigotski e os fundamentos da defectologia. **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR**: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017.

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, v. 30, p. 355-365, 2013.







**Helayne Cristina Carvalho do Nascimento**  
 Prefeitura Municipal de João Pessoa  
**Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P. Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado. **HOLOS**, v. 2, p. 1-19, 2021.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **História da Educação**, v. 23, 2019.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em perspectiva**, v. 3, n. 2, 2012.

VYGOTYSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Néelson Jahr Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTYSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTYSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTYSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Recebido em 21/05/2023  
 Aprovado em 29/07/2023

