www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/twv3gr84

# Entre saberes e possibilidades: formação docente e caminhos para a alfabetização inclusiva de crianças com deficiência intelectual.

## Between knowledge and possibilities: teacher education and pathways to inclusive literacy for children with intellectual disabilities.

Michelli Carla de Souza[1]; Odania Ferreira da Silva França[2]; Lazara Aparecida Garcia de Souza[3]; Nelci Blasanufo de Souza Cruz[4]; Clotilde Clara da Silva[5]; Clylaine da Guia Silva[6]; Angela Maria Santos[7]; Jane Antunes Magalhães[8]; Maria Aparecida da Silva[9]; Eva da Silva Cebalho[10]; Welligton Fernandes da Silva[11]; Cleire Pereira da Silva[12]

**RESUMO**

O direito à alfabetização de crianças com deficiência intelectual exige a superação de barreiras pedagógicas e institucionais que persistem nas escolas comuns. Este artigo objetiva analisar os desafios e as possibilidades da formação continuada de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual nos

[1]Especialista em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista – TEA (FAVENI/ Instituto Fahel Brasil). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso)E-mail: mmichellicarla13@hotmail.com

[2]Mestrado em Educação no Programa de pós-graduação em educação na Universidade do Mato Grosso(UNEMAT). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso)E-mail: odania.franca@unemat.br

[3]Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG. Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: lazaradesouza@hotmail.com

[4]Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Braz – UNINA (2017). Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: nelciblasanufo@gmail.com

[5]Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP. Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: clotilde_clara@hotmail.com

[6]Pós – graduação em Literatura / Universitário São Braz. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: clylaine63@gmail.com

[7]Licenciada em Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Docente da rede municipal/ Cáceres/Mato Grosso E-mail: angelpdg3@gmail.com

[8]Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso E-mail: janeantunes9988@gmail.com

[9]Pós-graduada em Informática na Educação na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail maripedagogia88@gmail.com

[10]Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica. Docente da rede municipal Cáceres/Mato Grosso.E-mail: evacebalho.2019@gmail.com

[11]Mestrado em História no Programa de pós-graduação em ensino de História na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail:wor-fers@hotmail.com

[12]Licenciada em Pedagogia na Universidade de Cuiabá (UNIC)MT- Brasil. Docente da rede municipal/ Cáceres/Mato Grosso.E-mail: Cleireps2015@gmail.com

anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com leitura analítico-interpretativa de obras sobre formação docente, alfabetização e inclusão, articuladas à legislação educacional brasileira. A discussão é organizada em três eixos: formação continuada e responsabilidade institucional; alfabetização, letramento e deficiência intelectual; e possibilidades de planejamento, mediação e avaliação inclusivos. A análise argumenta que cursos pontuais e prescritivos são insuficientes quando dissociados das condições de trabalho, do acompanhamento pedagógico e da colaboração entre docentes da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado. Defende-se uma formação situada, contínua e crítica, associada à avaliação diagnóstica, à acessibilidade curricular e ao ensino explícito da linguagem escrita em práticas sociais significativas. Conclui-se que a formação continuada pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, desde que acompanhada de políticas de apoio, recursos e compromisso coletivo com a participação e o desenvolvimento de cada estudante.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Alfabetização. Deficiência intelectual. Educação especial. Educação inclusiva.

**ABSTRACT**
The right to literacy for children with intellectual disabilities requires overcoming pedagogical and institutional barriers that persist in mainstream schools. This article aims to analyze the challenges and possibilities of continuing teacher education for developing inclusive literacy practices in the early years of elementary education. A qualitative bibliographic and documentary study is undertaken through interpretive analysis of scholarship on teacher education, literacy and inclusion, in dialogue with Brazilian educational legislation. The discussion addresses continuing education and institutional responsibility; literacy and intellectual disability; and inclusive planning, mediation and assessment. The analysis argues that isolated, prescriptive courses are insufficient when disconnected from working conditions, pedagogical support and collaboration between mainstream teachers and specialized educational support professionals. Situated, ongoing and critical professional development is advocated, alongside diagnostic assessment, curricular accessibility and explicit teaching of written language within meaningful social practices. Continuing education can expand learning opportunities when supported by public policies, resources and collective commitment to each student's participation and development.

**Keywords:** Continuing teacher education. Literacy. Intellectual disability. Special education. Inclusive education.

## 1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência às classes comuns da Educação Básica representa uma conquista histórica de movimentos sociais, famílias e pessoas com deficiência. Entretanto, a matrícula não equivale, por si só, à garantia de participação, aprendizagem e permanência com qualidade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa tensão se torna particularmente visível no processo de alfabetização, etapa em que a escola precisa assegurar oportunidades sistemáticas de apropriação da linguagem escrita, respeitando os diferentes percursos de desenvolvimento.

No caso de crianças com deficiência intelectual, concepções centradas exclusivamente em déficits podem produzir expectativas reduzidas, simplificação excessiva de atividades e afastamento das experiências coletivas de leitura e escrita. Essas práticas não decorrem necessariamente da condição do estudante, mas podem expressar barreiras curriculares, metodológicas, comunicacionais e atitudinais construídas no ambiente escolar. Reconhecer a heterogeneidade desse grupo implica abandonar generalizações sobre ritmos, capacidades e resultados esperados.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) sustentam o direito à educação e à oferta de condições de acessibilidade e apoio. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orientou a organização de sistemas educacionais inclusivos. O desafio contemporâneo consiste em transformar essas garantias em práticas efetivas de ensino, sem confundir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a substituição do trabalho curricular desenvolvido na classe comum.

A formação continuada adquire centralidade nesse debate. Não se trata apenas de conhecer características diagnósticas ou reunir atividades prontas, mas de desenvolver saberes para identificar barreiras, planejar intervenções, acompanhar avanços e dialogar com outros profissionais. Em Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática integra a própria formação docente; em Tardif (2014), os saberes profissionais se constituem na articulação entre formação, experiência e contextos de trabalho. A formação, portanto, deve ser compreendida como processo coletivo e permanente.

Diante disso, formula-se o problema: quais são os desafios e as possibilidades da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual? O objetivo geral é analisar esses desafios e possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos da formação docente inclusiva, examinar barreiras que atravessam a alfabetização e sistematizar caminhos pedagógicos baseados em mediação, acessibilidade e trabalho colaborativo.

A relevância do estudo reside em deslocar a discussão da suposta incapacidade individual da criança para as responsabilidades pedagógicas e institucionais que

condicionam seu acesso ao conhecimento. O artigo está organizado em metodologia, três seções de análise e considerações finais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade analítico-reflexiva. A pesquisa bibliográfica reúne contribuições de autores que discutem saberes docentes, educação inclusiva, desenvolvimento humano e aquisição da linguagem escrita, com destaque para Freire (1996), Tardif (2014), Mantoan (2003), Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1986) e Vygotsky (1997). A pesquisa documental considera a Constituição Federal, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os dois textos disponibilizados como materiais de partida foram utilizados para delimitar o tema e identificar questões recorrentes: a formação continuada como condição de apoio à inclusão e a necessidade de práticas de alfabetização e letramento para crianças com deficiência intelectual. Não se trata de revisão sistemática nem de levantamento exaustivo da produção científica. Por isso, não são apresentados quantitativos de estudos encontrados, critérios retrospectivos de bases de dados ou resultados de entrevistas e observações que não foram realizadas.

O procedimento analítico consistiu na leitura temática e na articulação interpretativa dos referenciais em três categorias: (a) formação continuada e condições institucionais de inclusão; (b) alfabetização e letramento na deficiência intelectual; e (c) possibilidades de mediação, planejamento e avaliação. A interpretação busca explicitar convergências e tensões entre o direito normativo à educação e as exigências de sua concretização na prática escolar.

## 3 FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A formação continuada não pode ser reduzida a eventos esporádicos, palestras descontextualizadas ou à transmissão de técnicas consideradas universais. Em Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica, pesquisa e reconhecimento da incompletude humana; desse ponto de vista, a formação ganha sentido quando permite ao professor examinar problemas concretos, reconstruir escolhas didáticas e avaliar seus efeitos. Tardif (2014) contribui para compreender que a docência mobiliza saberes plurais, constituídos na relação entre conhecimentos acadêmicos, currículos e experiência profissional.

Na Educação Especial em perspectiva inclusiva, essa concepção implica questionar o modelo segundo o qual somente o especialista seria responsável pela aprendizagem do estudante com deficiência. O professor da classe comum permanece responsável pelo ensino dos conhecimentos curriculares a todos os estudantes, enquanto o AEE identifica, organiza e disponibiliza recursos e estratégias de acessibilidade que complementam ou suplementam a escolarização, conforme as necessidades identificadas. A cooperação entre esses profissionais é decisiva, mas requer tempo institucional para planejamento, acompanhamento e avaliação.

Mantoan (2003) defende que a inclusão exige revisão da organização escolar e das concepções de ensino que classificam estudantes segundo padrões rígidos de normalidade. Nessa direção, a formação docente precisa enfrentar barreiras atitudinais, como a ideia de que a criança com deficiência intelectual só poderia aprender conteúdos simplificados, ou de que a alfabetização deveria ser adiada até que atingisse uma suposta prontidão. Essas expectativas podem limitar oportunidades de participação e empobrecer o currículo.

O marco jurídico reforça a responsabilidade dos sistemas educacionais. A Lei nº 13.146/2015 estabelece, no capítulo relativo ao direito à educação, deveres relacionados ao sistema educacional inclusivo, à acessibilidade, às adaptações razoáveis e à formação de profissionais. A BNCC (BRASIL, 2018) situa a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa orientação curricular, contudo, não autoriza excluir estudantes com deficiência de experiências de alfabetização ou estabelecer um limite rígido e uniforme para suas trajetórias de aprendizagem.

Entre os obstáculos à efetividade da formação destacam-se a sobrecarga de trabalho, a ausência de horários coletivos de estudo, a rotatividade de profissionais, a

insuficiência de materiais acessíveis e a distância entre orientações gerais e situações reais de sala de aula. A responsabilização individual do professor encobre essas dimensões estruturais. Uma política formativa consistente deve combinar estudo teórico, observação de práticas, análise de produções das crianças, acompanhamento pedagógico e revisão conjunta de intervenções.

## 4 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Alfabetizar envolve ensinar e aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética; letrar envolve a participação em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Soares (2004) demonstra a necessidade de distinguir esses processos sem separá-los: o ensino das relações entre sons e letras, das convenções e dos procedimentos de leitura e escrita deve ocorrer em situações significativas de uso da linguagem. Essa articulação é especialmente relevante quando a escola tende a oferecer à criança com deficiência intelectual apenas atividades repetitivas, descontextualizadas ou restritas ao reconhecimento de figuras.

Ferreiro e Teberosky (1986) evidenciam que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e não são receptoras passivas de informações. Esse princípio exige do professor atenção às respostas produzidas pelo estudante, às estratégias que mobiliza e às oportunidades de intervenção. No caso da deficiência intelectual, não há um percurso único: necessidades de apoio, experiências prévias, comunicação, interesses e condições de ensino variam amplamente. O diagnóstico, isoladamente, não define o que uma criança aprenderá nem substitui a avaliação pedagógica.

As contribuições de Vygotsky (1997) para os estudos da deficiência ressaltam a importância das relações sociais, da mediação cultural e das condições educacionais no desenvolvimento. Essa perspectiva permite compreender que dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas apenas como características internas e imutáveis do sujeito. O acesso a instrumentos culturais, interações qualificadas e apoios adequados pode ampliar possibilidades de participação e de apropriação da linguagem escrita.

Na prática, o ensino deve combinar expectativas de aprendizagem relevantes com intervenções graduadas e ajustáveis. A avaliação inicial pode investigar reconhecimento do próprio nome, compreensão de textos lidos por outras pessoas, consciência de unidades sonoras, conhecimentos sobre letras, tentativas de escrita e usos cotidianos da linguagem. Esses indicadores não constituem uma escala fixa ou uma condição prévia para a participação: servem para identificar conhecimentos existentes e orientar decisões pedagógicas. Também é importante observar formas alternativas de expressão e comunicação quando necessárias.

O trabalho com livros de literatura, listas, bilhetes, parlendas, jogos linguísticos, escrita compartilhada e produção coletiva de textos pode favorecer a participação da criança em práticas sociais de leitura e escrita. A ludicidade, entretanto, não dispensa intencionalidade didática. O professor precisa explicitar o que pretende ensinar, como oferecerá apoio e quais evidências observará para verificar avanços. Repetições podem ser úteis quando variadas, significativas e acompanhadas de feedback, mas não devem se transformar em exercícios mecânicos sem progressão.

É igualmente necessário evitar duas reduções: considerar a socialização como resultado suficiente da inclusão ou exigir que todos aprendam exatamente da mesma maneira e no mesmo tempo. Uma proposta inclusiva sustenta o direito ao conhecimento comum, ao mesmo tempo em que flexibiliza recursos, formas de participação, tempo e mediações, sem eliminar injustificadamente oportunidades de aprendizagem.

## 5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

A primeira possibilidade consiste em organizar a formação continuada a partir de problemas efetivamente vividos pelas equipes escolares. Em vez de oferecer modelos prontos de atividades para uma categoria diagnóstica, encontros formativos podem analisar registros de aprendizagem, sequências didáticas, dificuldades de acessibilidade e decisões tomadas em sala. Esse processo favorece a construção de critérios compartilhados para planejar, observar e replanejar o ensino.

Uma segunda possibilidade é fortalecer o planejamento colaborativo entre docentes alfabetizadores, profissionais do AEE e coordenação pedagógica. O trabalho conjunto pode definir objetivos curriculares, identificar barreiras de acesso, selecionar recursos de comunicação e acompanhar a participação da criança nas atividades da turma. O AEE não deve funcionar como lugar para onde se transfere a responsabilidade pela alfabetização, nem como substituto da escolarização comum. Sua articulação com a sala regular amplia a coerência dos apoios oferecidos.

A terceira possibilidade refere-se à acessibilidade curricular. Diferenciar formas de apresentação, expressão e engajamento pode envolver textos ampliados ou acompanhados de recursos visuais, materiais manipuláveis, letras móveis, tecnologias assistivas, rotinas previsíveis, instruções em etapas e tempo adicional quando necessário. A seleção desses recursos deve resultar de avaliação pedagógica individualizada e ser revista de acordo com os efeitos observados, sem pressupor que uma mesma estratégia seja adequada a todas as crianças com deficiência intelectual.

Uma quarta dimensão é a avaliação formativa. Registros de tentativas de leitura e escrita, portfólios, observações de participação e devolutivas ao estudante permitem acompanhar processos, não apenas resultados padronizados. A avaliação deve identificar o que a criança já realiza com autonomia, o que consegue fazer com apoio e quais intervenções favorecem novos avanços. Isso exige formação específica para interpretar evidências de aprendizagem e estabelecer metas pedagogicamente relevantes, evitando tanto a aprovação automática sem ensino quanto a retenção entendida como resposta única às dificuldades.

O diálogo com as famílias também é importante, sobretudo para compreender práticas de linguagem presentes no cotidiano, interesses da criança e formas de comunicação utilizadas fora da escola. Tal participação não significa transferir à família a obrigação de executar o trabalho pedagógico, que permanece como responsabilidade da instituição escolar e do poder público. O acompanhamento multiprofissional, quando existente, pode contribuir para a remoção de barreiras, desde que não substitua as decisões didáticas próprias da educação.

Essas possibilidades encontram limites quando a formação continuada ocorre sem tempo remunerado de planejamento, sem recursos materiais, sem apoio da gestão e sem

continuidade. A existência de legislação protetiva, por si só, não garante mudanças nas práticas. É necessário instituir condições para que o conhecimento produzido na formação se converta em experiências efetivas de leitura, escrita e participação, com acompanhamento sistemático dos resultados pedagógicos.

Em síntese, a análise bibliográfica e documental permite sustentar que a contribuição da formação continuada é potencial e condicionada: ela pode ampliar repertórios docentes e qualificar decisões, mas não substitui políticas de acessibilidade, investimento público e organização coletiva do trabalho. Também não é possível, a partir deste estudo, afirmar impacto causal de determinada modalidade formativa sobre indicadores de alfabetização, pois não foram produzidos dados empíricos para essa finalidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os desafios e as possibilidades da formação continuada de professores no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, sob a perspectiva da Educação Especial inclusiva. A discussão evidenciou que o direito à matrícula deve ser acompanhado de oportunidades reais de participação e de aprendizagem da linguagem escrita, sem reduzir as expectativas educacionais a partir de diagnósticos ou de modelos uniformes de desenvolvimento.

A formação continuada mostra-se relevante quando promove reflexão crítica sobre as práticas, conhecimento dos processos de alfabetização e letramento, avaliação pedagógica individualizada e planejamento colaborativo. Entre as possibilidades discutidas destacam-se o trabalho articulado com o AEE, o uso intencional de recursos acessíveis, a mediação nas atividades da turma e o acompanhamento formativo das aprendizagens. Tais estratégias não constituem receitas universais, devendo ser ajustadas aos contextos e às necessidades de apoio de cada estudante.

Persistem, contudo, desafios ligados à insuficiência de tempo de planejamento, à fragmentação entre serviços, à carência de recursos e à formação descontinuada. Por isso, não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela inclusão: os

sistemas de ensino precisam assegurar condições concretas para o exercício da docência e para a efetivação dos direitos educacionais.

Como limite, destaca-se o caráter bibliográfico e documental do estudo, que não permite medir efeitos de programas de formação ou generalizar experiências escolares específicas. Recomenda-se que investigações futuras acompanhem processos formativos em escolas públicas, analisem produções escritas das crianças ao longo do tempo e examinem como a colaboração entre professores se traduz em práticas e aprendizagens. A alfabetização inclusiva deve ser assumida como compromisso pedagógico, institucional e político com o direito de todas as crianças ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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, DF: MEC, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. Obras escogidas. Tomo V: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.