aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DO 3º ANO: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

ACTIVE METHODOLOGIES AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE LEARNING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY SCHOOL (GRADES 3–5): CONTRIBUTIONS FROM MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

https://doi.org/10.63330/armv2n11-014

Submetido em: 10/11/2026 e Publicado em: 18/11/2026

ARM: e262657

Joselice Amorim de Marins
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras
E-mail: joseliceamorim49@gmail.com

Nádia Aurea do Amôr Divino
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras
E-mail: nadiasaqua8@gmail.com

Maria de Fátima dos Santos Cunha Palma
Orientadora
Doutoranda em Ciências da Educação
Universidade de Vassouras
E-mail: mfscpalma@gmail.com

Luana Regina Ramos Caldeira Mata
Coorientadora
Mestre em Psicologia
Universidade de Vassouras

Resumo

A educação inclusiva exige que a criança com deficiência intelectual tenha assegurados não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também participação, aprendizagem e desenvolvimento. Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar de que modo as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem e a participação de crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, a partir do 3º ano, tomando Maria Teresa Eglér Mantoan como principal referência para a compreensão da inclusão escolar. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos legais já utilizados no trabalho, com destaque para Mantoan, Vygotsky, Freire, Piaget, Bacich, Moran e autores que discutem deficiência intelectual e práticas pedagógicas inclusivas. O estudo parte da compreensão de que a deficiência intelectual não pode ser tomada como explicação absoluta para o que uma criança é capaz de aprender e de que muitas barreiras são

produzidas pela própria organização escolar, pelos materiais, pela linguagem, pelo tempo, pela avaliação e pelas expectativas pedagógicas. Nessa perspectiva, as metodologias ativas podem favorecer investigação, resolução de problemas, colaboração, comunicação, autonomia e construção de conhecimentos, desde que sejam planejadas com intencionalidade e acompanhadas por mediação docente. Como contribuição prática, apresenta-se uma proposta pedagógica interdisciplinar intitulada “Nossa escola para todos”, organizada para turmas do 3º ano em diante, na qual estudantes investigam barreiras de participação no ambiente escolar, registram informações, trabalham com situações-problema, produzem materiais coletivos e apresentam propostas de melhoria. A criança com deficiência intelectual participa do mesmo projeto da turma, contando com recursos visuais, materiais concretos, instruções por etapas, tempo ampliado e diferentes formas de expressão. Conclui-se que metodologias ativas não constituem solução automática, mas podem fortalecer uma escola inclusiva quando articuladas à transformação das práticas, à avaliação processual, à formação docente e à atuação conjunta entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado e família.

Palavras-chave: Aprendizagem; Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Ensino Fundamental I; Mantoan; Metodologias ativas.

Abstract

Inclusive education requires children with intellectual disabilities to have not only access to and permanence in school, but also effective opportunities for participation, learning and development. This Course Completion Paper aims to analyze how active methodologies can contribute to the learning and participation of children with intellectual disabilities in Elementary School, from the third grade onward, taking Maria Teresa Eglér Mantoan as the main reference for understanding school inclusion. This is a bibliographic study with a qualitative and exploratory approach, based on books, scientific articles and legal documents already used in the previous work, especially Mantoan, Vygotsky, Freire, Piaget, Bacich, Moran and authors who discuss intellectual disability and inclusive pedagogical practices. The study assumes that intellectual disability cannot be considered an absolute explanation of what a child is able to learn and that many barriers are produced by school organization itself, by materials, language, time, assessment and pedagogical expectations. From this perspective, active methodologies may promote investigation, problem solving, collaboration, communication, autonomy and knowledge construction, provided that they are intentionally planned and accompanied by teacher mediation. As a practical contribution, an interdisciplinary pedagogical proposal entitled “Our school for everyone” is presented for classes from the third grade onward. Students investigate participation barriers in the school environment, record information, work with problem situations, produce collective materials and present improvement

proposals. The child with intellectual disability participates in the same project as the class, with visual resources, concrete materials, step-by-step instructions, additional time and different forms of expression. It is concluded that active methodologies are not automatic solutions, but can strengthen an inclusive school when articulated with changes in pedagogical practices, process-oriented assessment, teacher education, and joint action among the regular classroom, Specialized Educational Assistance and family.

Keywords: Active methodologies; Elementary School; Inclusive education; Intellectual disability; Learning; Mantoan.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um compromisso com o direito de todas as pessoas à escolarização, mas sua concretização não se resume à matrícula. No cotidiano escolar, incluir significa criar condições para que cada estudante participe das experiências educativas, tenha acesso ao currículo, estabeleça relações com os colegas, desenvolva autonomia e encontre formas possíveis de demonstrar aquilo que aprende. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a oferta de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados às necessidades dos educandos com deficiência, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão assegura o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

No caso da deficiência intelectual, essa discussão ganha especial importância. Trata-se de ser classificada formalmente como um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo que na prática clínica, educacional e social, ela é amplamente compreendida como uma condição global do funcionamento humano que pode envolver diferenças no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, com repercussões na aprendizagem, na comunicação, na resolução de problemas e na autonomia em diferentes situações. Entretanto, uma perspectiva educacional inclusiva não deve transformar essas características em um limite fixo. A escola precisa observar o estudante em relação às oportunidades que recebe, aos apoios disponíveis, às experiências sociais e às formas de mediação utilizadas. Vygotsky (1998) contribui para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e por meio de processos de mediação cultural.

Para este trabalho, Maria Teresa Eglér Mantoan é assumida como autora central porque sua discussão sobre inclusão escolar desloca a responsabilidade exclusiva do estudante para a organização da escola. Em Mantoan (2003), a inclusão exige transformação das práticas, dos tempos, dos espaços, das formas de ensinar e das expectativas pedagógicas. Assim, não basta colocar a criança com deficiência intelectual em uma turma comum e oferecer-lhe uma atividade paralela ou simplificada de maneira

permanente. É necessário repensar a proposta pedagógica para que a diversidade faça parte da própria experiência coletiva.

A partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, as demandas escolares tornam-se progressivamente mais complexas. Os estudantes passam a lidar com situações que exigem maior domínio de leitura e escrita, resolução de problemas, interpretação de informações, organização de dados, participação em trabalhos coletivos e ampliação da autonomia. Para a criança com deficiência intelectual, essas exigências podem revelar barreiras que não estão apenas em suas características individuais, mas também na forma como o conteúdo é apresentado, no tempo destinado às tarefas, na linguagem das instruções e nos critérios utilizados para avaliar.

Nesse cenário, as metodologias ativas apresentam possibilidades relevantes. Bacich e Moran (2018) e Moran (2018) discutem propostas nas quais o estudante participa de investigações, projetos, problemas, jogos, produções e experiências colaborativas. Freire (1996) contribui ao defender uma prática educativa que respeite a autonomia e a participação do educando. No entanto, utilizar metodologias ativas com estudantes com deficiência intelectual exige planejamento, mediação e acessibilidade pedagógica. Protagonismo não significa independência absoluta; significa garantir oportunidades reais de escolha, ação, comunicação e contribuição, com os apoios necessários.

Este estudo, portanto, busca aproximar três dimensões: a compreensão da deficiência intelectual em perspectiva educacional, a concepção de inclusão escolar defendida por Mantoan e as possibilidades oferecidas pelas metodologias ativas. O propósito não é afirmar que uma metodologia isolada resolverá as dificuldades de aprendizagem, mas discutir em que condições essas estratégias podem ampliar participação, interação, autonomia e acesso ao currículo. O trabalho também apresenta uma proposta pedagógica interdisciplinar aplicável a partir do 3º ano, construída para que a criança com deficiência intelectual participe do mesmo projeto coletivo da turma, com diferentes caminhos de acesso e expressão.

Com base nesse recorte, estabelece-se como problema de pesquisa: como as metodologias ativas, fundamentadas em uma perspectiva de inclusão escolar, podem contribuir para a aprendizagem e a participação de crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, a partir do 3º ano? A justificativa encontra-se na necessidade de aproximar o discurso legal da prática cotidiana e de oferecer ao professor possibilidades concretas de organização do ensino, sem reduzir o estudante ao diagnóstico.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as metodologias ativas, fundamentadas em uma perspectiva de inclusão escolar, podem contribuir para a aprendizagem e a participação de crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, a partir do 3º ano?

1.2 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que compreendam a inclusão como direito e como transformação da escola. A existência de legislação inclusiva não garante, por si só, que todos os estudantes estejam aprendendo. Entre a matrícula e a participação efetiva existem barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais que precisam ser identificadas e enfrentadas.

A deficiência intelectual exige atenção especial porque ainda pode ser acompanhada por expectativas reduzidas, infantilização das atividades e separação do estudante em tarefas que pouco dialogam com o currículo da turma. Discutir metodologias ativas, sob a perspectiva de Mantoan, permite defender uma prática na qual o estudante permanece pertencente ao grupo e participa de experiências comuns, recebendo os apoios necessários.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo articula educação inclusiva, deficiência intelectual e metodologias ativas, preservando autores já presentes no trabalho original. Do ponto de vista pedagógico, busca oferecer uma proposta aplicável, com objetivos, etapas, recursos, adaptações e avaliação, de modo que o debate teórico tenha correspondência com situações reais de sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COMPREENSÃO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A compreensão da deficiência intelectual passou por mudanças históricas importantes. Durante muito tempo, prevaleceram interpretações centradas na incapacidade, na tutela e na segregação. A perspectiva inclusiva, ao contrário, considera a pessoa como sujeito de direitos e reconhece que seu desenvolvimento não pode ser analisado separadamente das condições sociais e educacionais em que vive. Para a escola, essa mudança é fundamental: o diagnóstico pode orientar a compreensão de necessidades, mas não deve funcionar como previsão rígida do percurso escolar.

No contexto educacional, é importante diferenciar deficiência intelectual de dificuldades de aprendizagem que podem decorrer de fatores pedagógicos, emocionais, sociais, linguísticos ou de experiências escolares insuficientes. O trabalho original já destacava, com base em orientações do Inep, que dificuldades de aprendizagem isoladas não devem ser tratadas como deficiência para fins do Censo Escolar (Brasil, 2025). Essa distinção evita generalizações e reforça a necessidade de olhar individualmente para cada estudante.

A contribuição de Vygotsky (1998) é particularmente relevante porque coloca a mediação social no centro do desenvolvimento. A criança não aprende apenas por uma ação individual e espontânea; aprende em relações com outras pessoas, com os instrumentos culturais e com os conhecimentos historicamente

produzidos. Para o estudante com deficiência intelectual, isso significa que a qualidade das interações e das oportunidades educativas pode ampliar possibilidades de desenvolvimento.

Em vez de perguntar somente quais são as limitações apresentadas pelo estudante, a escola precisa investigar quais condições favorecem sua participação. Essa mudança de pergunta é coerente com a perspectiva de Mantoan (2003): a diferença não deve ser convertida em justificativa para retirar o estudante da experiência comum. A organização escolar deve criar caminhos para que todos aprendam, ainda que os caminhos não sejam idênticos.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação inclusiva está sustentada, no Brasil, por um conjunto de dispositivos legais que afirmam o direito à educação e à participação. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996) estabelece a oferta de recursos, métodos, técnicas e organização adequada às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que o poder público assegure sistema educacional inclusivo, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de recursos de acessibilidade e eliminação de barreiras (Brasil, 2015). Ja o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e garante o direito à educação em classes e escolas comuns do sistema regular de ensino de forma transversal, sem discriminação com público-alvo: Estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) equiparado à pessoa com deficiência para este fim e com altas habilidades ou superdotação.

O Decreto nº 7.611/2011 reforça a organização da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado. O AEE possui função complementar à escolarização e não substitui a frequência e a participação na sala comum. Na prática, isso significa que o professor regente e o atendimento especializado precisam atuar de maneira articulada, compartilhando informações sobre barreiras, recursos, formas de comunicação e possibilidades de participação.

O direito à aprendizagem também aparece na Base Nacional Comum Curricular, que orienta o desenvolvimento de conhecimentos e competências ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017). Para o estudante com deficiência intelectual, o acesso ao currículo não deve ser confundido com a obrigação de realizar exatamente a mesma tarefa, no mesmo tempo e pelo mesmo meio. A equidade exige que sejam oferecidos apoios e caminhos que tornem possível a participação no objetivo de aprendizagem.

2.3 MANTOAN E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Maria Teresa Eglér Mantoan ocupa lugar central neste estudo por sua contribuição para a compreensão da inclusão como transformação da escola. Em “Inclusão escolar: o que é? por quê? como

fazer?", Mantoan (2003) questiona modelos escolares que classificam, separam e hierarquizam estudantes de acordo com suas diferenças. Para a autora, a escola inclusiva precisa reconhecer a diversidade como parte de sua realidade e reorganizar-se para acolher todos.

Essa perspectiva tem consequências diretas para as metodologias ativas. Uma proposta não será verdadeiramente inclusiva se o estudante com deficiência intelectual permanecer apenas como observador enquanto os demais investigam, escolhem, manipulam e produzem. Também não será suficiente colocá-lo em um grupo se suas ações estiverem restritas a tarefas mecânicas. A participação precisa ser planejada.

Seguindo Mantoan, a adaptação deve servir à inclusão e não à segregação. Por isso, o professor pode manter um objetivo coletivo e oferecer apoios diferenciados: imagens para antecipar etapas, objetos para representar quantidades, cartões para organizar escolhas, modelos, tempo ampliado, leitura compartilhada e possibilidade de responder oralmente ou por meio de recursos visuais. A diferença de suporte não significa diferença de pertencimento.

Outro ponto importante é a mudança das expectativas. A inclusão não combina com uma pedagogia que sempre oferece ao estudante com deficiência atividades consideradas fáceis apenas porque ele possui um diagnóstico. É preciso desafiar, apoiar, observar e replanejar. O professor deve acreditar na possibilidade de aprendizagem sem ignorar as necessidades de apoio. É justamente essa combinação entre altas expectativas e acessibilidade pedagógica que aproxima a prática do princípio inclusivo defendido por Mantoan.

Portanto, neste TCC, Mantoan não aparece apenas como uma autora citada no capítulo teórico. Sua concepção orienta a leitura do problema, a análise das metodologias ativas e a proposta pedagógica apresentada posteriormente. A pergunta que atravessa o trabalho é: como reorganizar a experiência escolar para que a criança com deficiência intelectual participe de verdade, aprenda e tenha reconhecida sua presença como parte do coletivo?

2.4 ENSINO FUNDAMENTAL I, BARREIRAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Santos e Martins (2015) destacam dificuldades relacionadas às práticas tradicionais e à necessidade de formação docente, adequações pedagógicas e articulação com os serviços de apoio. Monteiro e Marchi (2022) também discutem barreiras pedagógicas e atitudinais que interferem na participação. Macedo, Leite e Gimenez (2024), em revisão integrativa, reforçam a importância de rever metodologias e avaliação.

2.5 METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

As metodologias ativas organizam situações em que o estudante participa de ações relacionadas à construção do conhecimento. Bacich e Moran (2018) apresentam possibilidades como aprendizagem

baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, investigação, jogos e outras estratégias. Moran (2018) ressalta que a aprendizagem ativa envolve experimentar, refletir, comunicar, decidir e produzir.

Essas metodologias não eliminam a ação do professor. Ao contrário, exigem planejamento ainda mais intencional. O professor define o que precisa ser aprendido, escolhe a situação de aprendizagem, organiza os recursos, antecipa barreiras, acompanha os estudantes e intervém quando necessário. Em uma turma inclusiva, isso significa prever diferentes formas de acesso e de participação.

2.6 METODOLOGIAS ATIVAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Quando aplicadas a crianças com deficiência intelectual, as metodologias ativas precisam ser acessíveis sem perder o objetivo pedagógico. A aprendizagem baseada em projetos pode ser organizada em pequenas etapas; a aprendizagem baseada em problemas pode utilizar situações concretas e perguntas curtas; os jogos podem contar com regras visuais; e as atividades colaborativas podem distribuir papéis para garantir que cada estudante tenha uma função real.

Desse modo, a contribuição das metodologias ativas para a deficiência intelectual está menos em uma técnica específica e mais na possibilidade de reorganizar a experiência escolar para que a criança participe de ações significativas. Essa conclusão aproxima-se diretamente da perspectiva de Mantoan: o foco deve estar na transformação da escola e na construção de condições para que a diferença não se converta em exclusão.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições das metodologias ativas para a aprendizagem e a participação de crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, a partir do 3º ano, considerando a perspectiva de educação inclusiva de Maria Teresa Eglér Mantoan.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a deficiência intelectual em perspectiva educacional e suas implicações para o processo de escolarização.
- Discutir os princípios da educação inclusiva e a contribuição de Mantoan para a transformação das práticas escolares.
- Identificar possibilidades de metodologias ativas que favoreçam participação, interação, autonomia e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

- Analisar formas de adaptação pedagógica que preservem os objetivos curriculares e ampliem o acesso às atividades.
- Elaborar uma proposta pedagógica interdisciplinar, aplicável a partir do 3º ano do Ensino Fundamental I, com estratégias de participação, recursos, mediação e avaliação inclusiva.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. Conforme Gil (2022), a pesquisa bibliográfica parte de materiais já elaborados para reunir, analisar e interpretar conhecimentos produzidos sobre determinado problema. O procedimento foi considerado adequado porque o objetivo do estudo é discutir conceitos, fundamentos e possibilidades pedagógicas, e não medir experimentalmente o efeito de uma intervenção.

O levantamento teórico foi organizado a partir das referências já presentes no trabalho original, incluindo Mantoan, Vygotsky, Freire, Piaget, Bacich, Moran, Dantas, Gomes, Figueiredo, Nascimento, Magalhães, Ribeiro, Galvani, Silva e demais autores relacionados à educação inclusiva e à deficiência intelectual. Também foram considerados documentos legais e educacionais brasileiros, especialmente LDB, Lei Brasileira de Inclusão, Decreto nº 7.611/2011, Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 e BNCC.

A análise foi estruturada em quatro movimentos: primeiro, compreensão da deficiência intelectual e de suas implicações educacionais; segundo, estudo da inclusão escolar e das barreiras à participação; terceiro, discussão das metodologias ativas e da mediação docente; quarto, articulação entre esses elementos na elaboração de uma proposta pedagógica prática. Mantoan foi utilizada como eixo central para interpretar a inclusão não como adaptação unilateral do estudante, mas como transformação das práticas e da organização escolar.

Não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observações de campo ou intervenções com crianças. Por isso, a proposta pedagógica apresentada no capítulo seguinte possui caráter teórico-aplicativo: ela foi construída a partir da literatura analisada e deve ser adaptada pelo professor conforme a realidade da turma, os objetivos curriculares, as características dos estudantes e os recursos disponíveis.

Quanto aos cuidados éticos, por não haver participação direta de seres humanos nem coleta de dados pessoais, não foram produzidos dados identificáveis. Caso a proposta seja futuramente aplicada em pesquisa de campo, deverão ser observados os procedimentos éticos e institucionais correspondentes.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA: “NOSSA ESCOLA PARA TODOS”

A proposta pedagógica a seguir constitui a principal contribuição prática deste TCC. Seu princípio orientador é a ideia de que a criança com deficiência intelectual deve participar da experiência coletiva da turma, e não receber permanentemente uma atividade paralela. A proposta é interdisciplinar, baseada em

investigação e resolução de problemas, e pode ser realizada com estudantes do 3º ano ou adaptada para os anos seguintes. O projeto parte de uma questão próxima da realidade escolar: “Será que todos os alunos conseguem participar igualmente dos espaços e das atividades da nossa escola?”

5.1 PÚBLICO, DURAÇÃO E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Público: estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, podendo ser ampliado para o 4º e 5º anos. A proposta considera a presença de uma ou mais crianças com deficiência intelectual na turma, sem exigir que exista um perfil único de estudante.

Duração sugerida: oito encontros de aproximadamente 50 minutos, distribuídos ao longo de duas a quatro semanas. O professor pode ampliar ou reduzir o tempo conforme o ritmo da turma.

Objetivos gerais: desenvolver participação e cooperação; investigar situações do cotidiano escolar; reconhecer barreiras de acesso e participação; utilizar leitura, oralidade, registro, contagem e organização de dados em uma situação significativa; desenvolver autonomia e capacidade de escolha; valorizar diferentes formas de comunicação; construir coletivamente propostas para uma escola mais acessível.

Objetivos específicos: observar espaços e situações da escola; formular perguntas; registrar informações por escrita, desenho, fotografia ou símbolos; classificar situações; realizar contagens simples; organizar dados em tabelas ou gráficos acessíveis; produzir frases e pequenos textos coletivos; apresentar conclusões; propor mudanças possíveis.

5.2 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

5.2.1 Etapa 1 – Conversa inicial e levantamento de ideias

O professor apresenta fotografias ou desenhos de diferentes espaços da escola e pergunta: “Todos conseguem usar estes lugares e participar destas atividades?” Os estudantes relatam experiências e levantam hipóteses. Para a criança com deficiência intelectual, podem ser oferecidas duas ou três imagens por vez, cartões de “sim”, “não” e “precisa de ajuda”, além de possibilidade de responder apontando ou oralmente.

5.2.2 Etapa 2 – Investigação dos espaços

A turma realiza uma caminhada pela escola. Em pequenos grupos, observa entrada, pátio, biblioteca, banheiro, sala, bebedouro e outros locais. Cada grupo recebe uma ficha simples. O estudante com deficiência intelectual pode ficar responsável por marcar símbolos, escolher imagens correspondentes, contar determinados elementos ou registrar informações com apoio.

5.2.3 Etapa 3 – Situação-problema

Depois da investigação, o professor apresenta a pergunta central: “O que podemos mudar para que mais pessoas consigam participar?” A turma organiza as informações e identifica situações que precisam de atenção. O professor evita entregar respostas prontas e conduz a discussão com perguntas curtas e concretas.

5.2.4 Etapa 4 – Organização dos dados

Em Matemática, os estudantes contam ocorrências e organizam os dados em tabela ou gráfico simples. Para a criança com deficiência intelectual, podem ser utilizados objetos, cartões ou imagens para representar quantidades antes da construção do registro. O professor pode trabalhar correspondência um a um, comparação de quantidades, maior/menor e leitura de dados.

5.2.5 Etapa 5 – Produção em Língua Portuguesa

A turma produz coletivamente um painel intitulado “Nossa escola para todos”. Os estudantes escrevem frases, selecionam imagens e organizam propostas. A criança com deficiência intelectual pode escolher figuras, completar frases com cartões de palavras, ditar uma frase para o professor, ordenar palavras, desenhar ou selecionar a proposta que deseja apresentar.

5.2.6 Etapa 6 – Planejamento de soluções

Cada grupo escolhe uma situação e apresenta uma possível solução. Podem ser propostas sinalizações visuais, melhor organização de materiais, identificação de espaços, caminhos mais claros ou outras mudanças compatíveis com a realidade da escola. O professor orienta para que as soluções sejam concretas e possíveis.

5.2.7 Etapa 7 – Apresentação

Os grupos apresentam suas conclusões para outra turma, para a equipe pedagógica ou para as famílias. A criança com deficiência intelectual participa de uma parte definida previamente, podendo mostrar uma imagem, contar objetos, ler uma palavra, falar uma frase, apontar no painel ou participar em dupla.

5.2.8 Etapa 8 – Reflexão final

A turma retoma a pergunta inicial e compara as hipóteses com o que foi descoberto. Cada estudante registra, pela forma que lhe for mais acessível, o que aprendeu e qual mudança considera importante. O professor utiliza esse momento para avaliar aprendizagem e participação.

5.3 RECURSOS E ADAPTAÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO

Os recursos devem ser definidos de acordo com a necessidade concreta observada. Entre as possibilidades estão: cartões com imagens; pictogramas; palavras-chave; objetos concretos; pranchetas; fichas com poucas informações; letras móveis; materiais para contagem; mapas simples; fotografias; tablet ou computador da escola, quando autorizado; quadro de etapas; modelos para iniciar uma tarefa; tempo ampliado; organização em duplas; repetição planejada; instruções curtas e demonstrações.

A adaptação deve preservar o objetivo. Se a turma precisa investigar e registrar, a criança com deficiência intelectual também deve investigar e registrar, ainda que possa fazer isso por meio de imagens, símbolos, desenho, fala ou escrita apoiada. Se a turma precisa resolver um problema matemático, a criança pode representar a situação com objetos antes de realizar o registro convencional. Essa lógica é coerente com Mantoan (2003), porque mantém o pertencimento ao currículo comum e reorganiza os caminhos de acesso.

5.4 AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação será processual, considerando o ponto de partida, os objetivos definidos, os apoios utilizados e os avanços observados. Não se propõe uma avaliação separada para a criança com deficiência intelectual, mas diferentes formas de evidenciar a aprendizagem. O professor poderá utilizar uma ficha de acompanhamento como a seguinte:

Tabela 1

Dimensão	O que observar	Possíveis evidências	Replanejamento
Participação	Entra na atividade e assume uma função.	Escolhe, manipula, responde, contribui.	Ajustar papel e apoio.
Comunicação	Expressa escolhas e ideias.	Fala, aponta, usa imagens, símbolos ou escrita.	Ampliar recursos de comunicação.
Aprendizagem	Compreende o conteúdo trabalhado.	Classifica, conta, relaciona, organiza, explica.	Retomar conceito com outra representação.
Autonomia	Realiza etapas com redução gradual de ajuda.	Inicia, escolhe, organiza materiais.	Reduzir ou modificar apoios.
Interação	Participa com os colegas.	Compartilha, espera, coopera, apresenta.	Planejar duplas e papéis mais adequados.

Fonte: Os autores (2026).

O principal valor dessa avaliação é produzir informação para o professor. Se o estudante não participou, a pergunta não deve ser apenas “por que ele não conseguiu?”, mas também “qual barreira estava presente e o que pode ser modificado?”. Essa postura desloca a avaliação de uma função classificatória para uma função pedagógica, em consonância com a perspectiva inclusiva.

5.5 ARTICULAÇÃO COM MANTOAN, AEE E FAMÍLIA

A proposta materializa a perspectiva de Mantoan porque não retira a criança com deficiência intelectual da atividade coletiva. O grupo investiga o mesmo problema, participa das mesmas etapas e constrói um produto comum, enquanto os apoios são diferenciados. A inclusão ocorre pela reorganização da experiência, e não pela exigência de que todos realizem a tarefa de modo idêntico.

O professor regente pode compartilhar com o profissional do AEE os objetivos do projeto, os recursos visuais, as formas de comunicação utilizadas e as barreiras observadas. O AEE pode contribuir para a elaboração de recursos de acessibilidade, sem substituir a participação na sala comum.

5.6 POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE

O projeto pode ser ampliado para outros componentes curriculares e outros problemas da comunidade escolar. A mesma estrutura pode ser usada para investigar consumo de água, organização da biblioteca, desperdício de alimentos, cuidados com o ambiente, convivência entre colegas ou uso dos espaços comuns. Em todos os casos, o princípio permanece: investigar uma situação real, produzir conhecimento, trabalhar colaborativamente, oferecer apoios acessíveis e construir uma resposta coletiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições das metodologias ativas para a aprendizagem e a participação de crianças com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, a partir do 3º ano, tomando a perspectiva inclusiva de Maria Teresa Eglér Mantoan como eixo central. A análise permitiu compreender que discutir metodologias sem discutir a organização da escola seria insuficiente. A questão principal não é simplesmente escolher uma técnica diferente, mas construir condições para que o estudante participe, aprenda e seja reconhecido como integrante do coletivo.

O aprofundamento da deficiência intelectual mostrou a importância de evitar uma leitura determinista do diagnóstico. A criança pode necessitar de apoio em diferentes situações, mas suas possibilidades de aprendizagem são influenciadas pelas experiências, pela mediação, pelos recursos e pelas expectativas que encontra. Vygotsky (1998) ajuda a compreender o papel das relações e da mediação, enquanto González Rey e Martínez (2019) chamam atenção para a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Mantoan (2003) oferece a contribuição central para este estudo ao defender que a inclusão implica transformação da escola. Essa ideia orientou a análise das metodologias ativas e a proposta pedagógica apresentada. Uma prática não é inclusiva simplesmente porque utiliza jogos, projetos, tecnologia ou trabalho em grupo. Ela se torna inclusiva quando permite que estudantes diferentes tenham participação real, acesso aos objetivos curriculares e oportunidades de aprender.

As metodologias ativas podem favorecer esse movimento porque ampliam as possibilidades de ação, investigação, colaboração, escolha e produção. Para a criança com deficiência intelectual, entretanto, é necessário oferecer acessibilidade pedagógica: instruções curtas, apoio visual, materiais concretos, divisão das tarefas, demonstração, tempo ampliado, formas variadas de resposta e retirada gradual dos apoios. Essas estratégias não devem diminuir indiscriminadamente os objetivos, mas permitir que o estudante encontre caminhos possíveis para alcançá-los.

A proposta "Nossa escola para todos" foi elaborada justamente para demonstrar como essa concepção pode se materializar. O estudante com deficiência intelectual permanece no mesmo projeto da turma, investiga o mesmo problema e participa da produção coletiva. O que muda é o suporte necessário para que possa agir e demonstrar sua aprendizagem. Essa escolha concretiza o princípio de que inclusão não significa fazer todos realizarem a mesma ação do mesmo modo, mas garantir pertencimento, participação e aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem e a participação de crianças com deficiência intelectual a partir do 3º ano quando estão inseridas em uma concepção verdadeiramente inclusiva. O ponto de partida não deve ser a pergunta "o que essa criança não consegue fazer?", mas "o que a escola pode transformar para que ela possa participar e aprender?". Essa mudança de olhar resume a principal contribuição de Mantoan para este trabalho e reafirma que a inclusão é responsabilidade da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

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. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Brasília, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Quem são os estudantes que podem ser informados nas turmas cujas atividades são desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)?** Brasília, 2025.

DANTAS, Lilianne Moreira. **“É possível mudar?”**: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study. **Educational Studies in Language and Literature**, v. 7, n. 3, p. 63-79, 2007.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, 2019.

MACEDO, Gabriel; LEITE, Priscila de Lima; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e deficiência intelectual no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 24, n. 1, p. 50-93, 2024.

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

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, Helayne Cristina Carvalho do; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Deficiência intelectual e prática docente: reflexões teórico-práticas. **Revista Educare**, v. 9, p. 1-41, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2527-1083.2023v9.66822.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

RIBEIRO, Thereza Makibara; GALVANI, Márcia Duarte. Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-17, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5438.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000300006.

SILVA, Andrialex William da. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.