

Estratégias pedagógicas para crianças com deficiência intelectual na educação infantil

Pedagogical strategies for children with intellectual disabilities in early childhood education

Estrategias pedagógicas para niños con discapacidad intelectual em la educación infantil

DOI: 10.5281/zenodo.20097732

Recebido: 02 mai 2026

Aprovado: 05 mai 2026

Antônio Narses de Freitas

História e Geografia – Universidade Vale do Acaraú
Morada Nova – CE
professornarses@yahoo.com.br

Vannorleide Rodrigues de Sabóia

Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Morada Nova – CE
vannorleide@hotmail.com

Francisca Cibele Oliveira Prudêncio

Pedagogia Plena – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Fortaleza – CE
cibeleprudencio77@gmail.com

Meirilene de Lima Diório

Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário Maurício de Nassau
Fortaleza – CE
meirilenedds@gmail.com

Antonia Neuma da Silva

Pedagogia em Regime Especial – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Horizonte – CE
neuma83monica@gmail.com

Nathalia de Sousa Alves

Licenciatura em Educação Física – Universidade Estadual Vale do Acaraú / Pedagogia – Faculdade Kurius
Ceará – CE
alvesnathalia473@gmail.com

Nivia Mara da Silva

Pedagogia – Universidade Estadual do Vale do Acaraú
Horizonte – CE
niviamaradasilva@gmail.com

Francisca Macirlene Xavier Viana Lopes

Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú
Horizonte – CE
macyxv@gmail.com

Maria Alzenir André da Silva

Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú
Horizonte – CE
alzenirandre1095@gmail.com

Francisca Regina Xavier Viana de Oliveira

Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú
Horizonte – CE
reginaxavierviana@gmail.com

Antonia Célia Castro de Oliveira Jacó

Química e Biologia – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Fortaleza – CE
celiacastro971@gmail.com

Edinair Pereira Camurça

Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Fortaleza – CE
edinaircamurca@hotmail.com

Elisangela de Sousa Marinho

Pedagogia- Licenciatura Plena/UVA – Universidade Vale do Acaraú
Horizonte – Ceará
elimarinho1401@gmail.com

Vanuza Rodrigues de Saboia

Educação Física e Arte Educação – Universidade Estadual do Ceará
Morada Nova – CE
vanuzasaboia@yahoo.com.br

RESUMO

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada pela transição de um modelo segregador e assistencialista para uma perspectiva de inclusão escolar plena, fundamentada nos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988. Este novo cenário exige que a escola regular reorganize suas práticas para oferecer o Atendimento Educacional Especializado e o Plano de Desenvolvimento Individual, garantindo que o foco pedagógico supere as limitações clínicas e priorize o desenvolvimento das potencialidades humanas. Diante de um histórico de negligência, torna-se imperativo que o ambiente escolar atue como o principal agente de transformação social para crianças que possuem limitações cognitivas significativas. Com base nessas premissas, este trabalho objetiva analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem e a autonomia de crianças com deficiência intelectual no contexto da educação infantil. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica narrativa qualitativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, com foco nos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal. A busca incluiu a legislação vigente, como a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão, e artigos científicos publicados entre 2022 e 2026. Os resultados indicam que a ludicidade, a musicalidade e a gamificação são estratégias indispensáveis, pois estimulam a atenção, a percepção sensorial e a socialização. Além disso, a comunicação alternativa e a adaptação de materiais concretos funcionam como próteses culturais que facilitam o acesso ao conhecimento. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de uma mediação técnica e afetuosa que reconheça o aluno como sujeito ativo. Ao transformar o ambiente educativo em um laboratório de inovações lúdicas, a escola cumpre seu papel de promover a autonomia e a dignidade humana.

Palavras-chave: Educação Infantil. Deficiência Intelectual. Criança.

ABSTRACT

The history of special education in Brazil is marked by the transition from a segregational and welfare-based model to a perspective of full school inclusion, grounded in Human Rights and the 1988 Federal Constitution. This new scenario requires regular schools to reorganize their practices to offer Specialized Educational Services and Individual Development Plans, ensuring that the pedagogical focus overcomes clinical limitations and prioritizes the development of human potential. Faced with a history of negligence, it is imperative that the school environment acts as the main agent of social transformation for children who have significant cognitive limitations. Based on these premises, this paper aims to analyze the pedagogical strategies used to favor the learning and autonomy of children with intellectual disabilities in the context of early childhood education. The methodology consisted of a qualitative narrative bibliographic review, based on Vygotsky's socio-historical perspective, focusing on the concepts of mediation and the Zone of Proximal Development. The research included current legislation, such as the LDB and the Brazilian Inclusion Law, and scientific articles published between 2022 and 2026. The results indicate that playfulness, musicality, and gamification are indispensable strategies, as they stimulate attention, sensory perception, and socialization. Furthermore, alternative communication and the adaptation of concrete materials function as cultural prostheses that facilitate access to knowledge. It is concluded that effective inclusion depends on technical and affectionate mediation that recognizes the student as an active subject. By transforming the educational environment into a laboratory of playful innovations, the school fulfills its role of promoting autonomy and human dignity.

Keywords: Early Childhood Education. Intellectual Disability. Child.

RESUMEN

La trayectoria de la educación especial en Brasil está marcada por la transición de un modelo segregador y asistencialista hacia una perspectiva de inclusión escolar plena, fundamentada en los Derechos Humanos y en la Constitución Federal de 1988. Este nuevo escenario exige que la escuela regular reorganice sus prácticas para ofrecer el Atendimento Educativo Especializado y el Plan de Desarrollo Individual, garantizando que el enfoque pedagógico supere las limitaciones clínicas y priorice el desarrollo de las potencialidades humanas. Ante un historial de negligencia, se vuelve imperativo que el ambiente escolar actúe como el principal agente de transformación social para niños que poseen limitaciones cognitivas significativas. Con base en estas premisas, este trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias pedagógicas utilizadas para favorecer el aprendizaje y la autonomía de niños con discapacidad intelectual en el contexto de la educación infantil. La metodología consistió en una revisión bibliográfica narrativa cualitativa, fundamentada en la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, con foco en los conceptos de mediación y Zona de Desarrollo Próximo. La búsqueda incluyó la legislación vigente, como la LDB y la Ley Brasileña de Inclusión, y artículos científicos publicados entre 2022 y 2026. Los resultados indican que la ludicidad, la musicalidad y la gamificación son estrategias indispensables, pues estimulan la atención, la percepción sensorial y la socialización. Además, la comunicación alternativa y la adaptación de materiales concretos funcionan como prótesis culturales que facilitan el acceso al conocimiento. Se concluye que la inclusión efectiva depende de una mediación técnica y afectuosa que reconozca al alumno como sujeto activo. Al transformar el ambiente educativo en un laboratorio de innovaciones lúdicas, la escuela cumple su papel de promover la autonomía y la dignidad humana.

Palabras clave: Educación Infantil. Discapacidad Intelectual. Niño.

1. INTRODUÇÃO

A história da educação especial no mundo é marcada por uma evolução que partiu da exclusão total e do abandono para chegar ao modelo atual de inclusão escolar em classes comuns (Scheffel; De Moura, 2023). Durante séculos, pessoas com deficiência intelectual foram vítimas de preconceitos que as rotulavam

como incapazes de qualquer desenvolvimento, resultando em internamentos em hospitais psiquiátricos e asilos onde não havia qualquer estímulo educativo (Gomes; Morais, 2022). Somente a partir do século XX, com o fortalecimento dos Direitos Humanos, é que o foco clínico-doente começou a ser substituído por uma visão pedagógica, permitindo que essas crianças fossem vistas como sujeitos de direitos (Stoffel et al., 2024).

No Brasil, o cenário histórico seguiu uma trajetória de segregação, onde o atendimento às crianças com deficiência intelectual ficava restrito a instituições filantrópicas e isoladas do sistema público de ensino (De Almeida, 2024). Por muito tempo, o Estado brasileiro se isentou de educar esses alunos, delegando a função a entidades privadas que, embora pioneiras, mantinham o aluno afastado do convívio social e do currículo básico (Souza et al., 2025). Essa realidade só começou a ser transformada com a pressão de movimentos sociais que exigiam que o ensino especial deixasse de ser um sistema paralelo para se tornar parte integrante da escola comum (De Aquino; Cavalcante, 2022).

A Constituição Federal de 1988 representou o maior avanço legal do país ao estabelecer que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado (Brasil, 1988; Souza; Lima; Silva, 2024). Este atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo que a criança com deficiência intelectual compartilhe o mesmo espaço e as mesmas experiências que os demais alunos (Munhoz; Dias; Dos Santos, 2022). Leis posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), reforçaram esse direito, punindo a discriminação e tornando obrigatória a adaptação das escolas para receber todos os estudantes (Souza; Lima; Silva, 2024).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço técnico-pedagógico que identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade para eliminar as barreiras no processo de ensino (Pordeus et al., 2026). Ele deve ser oferecido no contraturno escolar, utilizando salas de recursos multifuncionais equipadas para estimular as funções cognitivas e a autonomia do aluno com deficiência intelectual (De Almeida, 2024). O objetivo do AEE é complementar a formação do estudante, fornecendo ferramentas como a tecnologia assistiva que permitam que ele acompanhe o conteúdo ministrado na sala de aula regular (Pordeus et al., 2026).

Para que o trabalho seja efetivo, a escola deve construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é um documento que detalha as habilidades e as necessidades específicas de cada aluno (Pordeus et al., 2026). O PDI orienta o professor sobre quais estratégias utilizar, como simplificar instruções e como avaliar o progresso do estudante de forma justa e personalizada (Santos, 2022; Pordeus et al., 2026). Esse planejamento exige uma parceria constante entre o professor regente e o professor do AEE, garantindo que

as metas pedagógicas sejam alcançadas através de uma mediação intencional e constante (Stoffel et al., 2024).

A Deficiência Intelectual (DI) é uma condição que envolve limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, planejamento, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo (De Almeida, 2024). Ela se manifesta durante o período do desenvolvimento, geralmente antes dos 18 anos, e impacta a autonomia da criança em atividades práticas da vida diária (De Farias Leite, 2022). É fundamental compreender que a deficiência intelectual não é uma doença estática, mas uma condição que pode apresentar melhoras significativas dependendo da qualidade do ambiente e dos estímulos recebidos.

Clinicamente, a deficiência intelectual é classificada em graus que variam do leve ao profundo, dependendo do nível de suporte necessário para a vida autônoma (Morais et al., 2022). No grau leve, a criança apresenta dificuldades maiores em conteúdos acadêmicos abstratos, mas consegue desenvolver boa comunicação e habilidades sociais com o apoio adequado (Aguiar; Marques, 2025). Já nos graus moderado e grave, o comprometimento é mais nítido, envolvendo atrasos significativos na fala, na coordenação motora e na capacidade de compreender regras sociais complexas (Morais et al., 2022).

No contexto pedagógico, a criança com DI pode apresentar dificuldades na memória de curto prazo e uma percepção mais fragmentada das informações recebidas (Gomes; Moraes, 2022). Ela costuma levar mais tempo para processar comandos e pode sentir fadiga cognitiva se as atividades forem longas demais ou sem apoio visual (Aguiar; Marques, 2025). Por isso, o professor deve utilizar materiais concretos, dividir as tarefas em pequenos passos e valorizar cada pequena conquista do aluno para fortalecer sua autoestima e desejo de aprender (Alves, 2022).

A base teórica que sustenta essas práticas é a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, que defende que o desenvolvimento mental é fruto das interações sociais mediadas pela cultura (Vygotsky, 1997; Gomes; Costa; De Oliveira, 2025). Para Vygotsky (1997), o ser humano não nasce pronto, mas se constrói na relação com o outro, e é por isso que a escola inclusiva é o melhor lugar para o aluno com deficiência. Ele argumentava que as funções psicológicas superiores, como o pensamento lógico, dependem dos signos e das ferramentas que a sociedade oferece à criança.

Um conceito fundamental de Vygotsky é o da “compensação social”, que sugere que o cérebro pode encontrar caminhos alternativos para aprender quando existe um impedimento orgânico (Vygotsky, 1997; Moraes et al., 2022). Se a via biológica está comprometida, o professor deve oferecer “próteses culturais”, como imagens, gestos e tecnologias, que facilitem o acesso ao conhecimento (Gomes; Costa; De Oliveira, 2025). Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser vista como um “defeito” e passa a ser entendida como uma necessidade de novas formas de ensino.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o espaço onde o aprendizado acontece, situando-se entre o que a criança faz sozinha e o que faz com ajuda (Vygotsky, 1998). No caso da deficiência intelectual, o professor deve atuar intensamente na ZDP, fornecendo os apoios necessários para que o aluno realize tarefas que ainda não domina (Gomes; Morais, 2022). Esse estímulo constante é o que puxa o desenvolvimento da criança para frente, transformando o potencial de hoje no aprendizado real de amanhã.

Além de Vygotsky, a perspectiva construtivista reforça que o aprendizado é uma construção ativa que depende da interação da criança com o objeto de conhecimento (Gomes; Morais, 2022). Para o aluno com DI, é essencial que as aulas envolvam o manuseio de materiais concretos e situações do cotidiano que façam sentido para ele (Stoffel et al., 2024). O professor deve ser um mediador que desafia o aluno, respeitando seu tempo e criando um ambiente onde o erro seja visto como parte natural do processo de descoberta (Aguiar; Marques, 2025).

Por fim, a inclusão de crianças com deficiência intelectual exige um compromisso ético de toda a sociedade e uma formação contínua dos professores (Alves, 2022). É preciso acreditar na capacidade de evolução de cada sujeito, rompendo com as barreiras do preconceito que ainda persistem na educação (Aguiar; Marques, 2025). Com leis respeitadas, teorias aplicadas e uma mediação afetuosa, a escola se torna um verdadeiro espaço de desenvolvimento humano para todos (Souza et al., 2025).

Diante de um histórico de negligência, torna-se imperativo que o ambiente escolar atue como o principal agente de transformação social para crianças que possuem limitações cognitivas significativas. A investigação das práticas pedagógicas na educação infantil assume um papel central nesse cenário, visto que intervenções precoces e intencionais são capazes de reverter quadros de isolamento e potencializar o desenvolvimento humano. Com base nessas premissas, este trabalho objetiva analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a aprendizagem e a autonomia de crianças com deficiência intelectual no contexto da educação infantil.

2. METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma metodologia de revisão bibliográfica narrativa qualitativa, com foco nas estratégias pedagógicas voltadas para crianças com deficiência intelectual na educação infantil. A pesquisa foi conduzida de forma descritiva, fundamentando-se no amparo legal da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que organiza o atendimento educacional especializado. A fundamentação teórica baseou-se na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, priorizando os conceitos de mediação e o papel do meio social no desenvolvimento da criança com deficiência. A busca bibliográfica foi realizada

nas principais bases de dados científicas, como Google Scholar, SciELO e bibliotecas digitais, utilizando os descritores: “Educação Infantil”, “Deficiência Intelectual” e “Criança”.

Os critérios de inclusão foram definidos para selecionar estudos e documentos que possuam relevância direta com o tema, focando em estratégias pedagógicas e no direito à inclusão escolar. Além das obras clássicas de Vygotsky e dos textos das legislações vigentes (Constituição de 1988 e LDB/96), foram incluídos artigos científicos publicados entre 2022 e 2026. Este recorte temporal foi estabelecido para garantir a análise das produções acadêmicas mais recentes que discutem a aplicação prática desses fundamentos na educação infantil, bem como as adaptações curriculares e o progresso da inclusão escolar para crianças com deficiência intelectual no cenário atual.

Os critérios de exclusão foram aplicados a estudos que apresentassem uma visão puramente clínica ou médica da deficiência intelectual, sem o viés pedagógico ou educacional. Também foram descartados trabalhos publicados antes de 2022 (exceto as bases teóricas e legais citadas), aqueles que não faziam correlação com os marcos legais mencionados ou que tratavam de níveis de ensino fora do escopo da educação infantil. Além disso, foram excluídos materiais em idiomas que dificultassem a compreensão técnica dos termos jurídicos e pedagógicos essenciais à pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo educativo na primeira infância configura-se como um fenômeno complexo que exige a compreensão das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Morais et al., 2022). Para que a escola cumpra sua função social, é imperativo que as práticas pedagógicas sejam adaptativas e sensíveis às singularidades de cada aprendiz (Da Silva; Barrios, 2024). A construção de um ambiente inclusivo pressupõe que a diversidade não seja apenas aceita, mas colocada no centro do planejamento curricular (Aguiar; Marques, 2025). Nesse cenário, a mediação docente assume um papel crucial ao identificar e organizar os recursos necessários para que todos os estudantes progridam em suas jornadas intelectuais (Pordeus et al., 2026).

A crença na capacidade de evolução do sujeito por meio da ação lúdica é o alicerce que sustenta as intervenções pedagógicas eficazes na infância (Souza; Lima; Silva, 2024). Se o estudante encontra dificuldades em abstrair conceitos, o profissional da educação deve utilizar brincadeiras com materiais concretos para favorecer a construção de significados (Stoffel et al., 2024). O ensino deve ser pautado em uma cultura de possibilidades, utilizando a ludicidade para desafiar o paradigma de que limitações cognitivas impedem o acesso à cultura e ao saber (De Aquino; Cavalcante, 2022). Assim, a organização das

atividades deve ser intencionalmente trabalhada para que a interação constante entre o brincar e o aprender ocorra de forma fluida (Gomes; Morais, 2022).

A estratégia de simulação da vida cotidiana, como a brincadeira de “fazer compras” utilizando carteiras e “dinheiro de brincadeira”, permite o desenvolvimento de habilidades funcionais essenciais (Souza; Lima; Silva, 2024). Nesta atividade, a criança é inserida em um cenário de “cinema real”, onde precisa gerenciar o dinheiro para comprar ingressos e alimentos, treinando o comportamento social e o raciocínio matemático prático (Morais et al., 2022). O uso de cartazes com valores expostos funciona como um suporte visual necessário para que o aluno com deficiência intelectual consiga processar informações quantitativas (Aguiar; Marques, 2025). Essa metodologia de dramatização social é fundamental para que a criança comece a valorizar e apropriar-se de seu papel como sujeito ativo na sociedade (Pordeus et al., 2026).

A musicalidade, aplicada por meio de brincadeiras de “bandinha” e imitação rítmica, revela-se como uma estratégia indispensável para o engajamento psicomotor (Stoffel et al., 2024). Ao bater palmas ou realizar batidinhas na mesa seguindo um compasso rítmico, o estudante trabalha a percepção sonora e a atenção sustentada (Gomes; Morais, 2022). Além disso, o uso de movimentos laterais com o corpo e batidas com os pés durante a música auxilia na construção da consciência corporal e da lateralidade (Da Silva; Barrios, 2024). Essa abordagem lúdica permite que a criança desenvolva a dicção e a expressividade orofacial de maneira leve, respeitando o tempo de resposta singular de seu organismo (De Aquino; Cavalcante, 2022).

O uso de brinquedos de interesse específico, como “caminhões de brinquedo”, pode ser transformado em uma poderosa ferramenta para o ensino de conceitos espaciais (Stoffel et al., 2024). O professor pode guiar a criança em brincadeiras de percurso, onde o deslocamento do objeto serve para trabalhar noções de direção, frente, trás e os lados do corpo (Souza; Lima; Silva, 2024). Através dessa interação, o aluno projeta no brinquedo movimentos que auxiliam na estruturação de sua própria motricidade ampla e fina (Aguiar; Marques, 2025). Essa estratégia é particularmente eficaz quando aliada a estímulos visuais, como vídeos de caminhões, que funcionam como o “gancho” afetivo para atrair o interesse do estudante (Morais et al., 2022).

As atividades de modelagem com “massinhas de modelar” e pintura com tintas são estratégias cruciais para a exploração sensorial e o fortalecimento da motricidade fina (Stoffel et al., 2024). Ao manipular a massa, a criança experimenta texturas e formas, o que estimula a percepção tátil e a criatividade no manejo de instrumentos (Pordeus et al., 2026). A pintura, realizada com o auxílio direto da professora, permite que o aluno explore cores e movimentos manuais que são pré-requisitos para o futuro domínio da

escrita (Gomes; Morais, 2022). Essas experiências sensoriais são fundamentais para que o educando com deficiência intelectual consiga organizar suas percepções sobre o mundo físico (Da Silva; Barrios, 2024).

Brincadeiras que utilizam o contraste entre “figuras iguais e diferentes” ou objetos de tamanhos “maior e menor” são estratégias para o desenvolvimento da percepção visual (Stoffel et al., 2024). O professor propõe jogos de pareamento onde o aluno deve identificar semelhanças, o que exercita a capacidade de análise e classificação (De Aquino; Cavalcante, 2022). Essas atividades de observação são essenciais para combater a lentidão na percepção dos estímulos ambientais, característica comum na deficiência intelectual (Morais et al., 2022). Ao transformar o exercício cognitivo em um jogo de descoberta, o docente reduz a fadiga e aumenta a motivação do aprendiz (Aguiar; Marques, 2025).

A “Hora do Conto” e as brincadeiras de narrativa simbólica funcionam como estratégias para a expansão da linguagem e do imaginário (Stoffel et al., 2024). Durante a contação de histórias, o professor pode utilizar recursos audiovisuais e fantoches para tornar a narrativa mais concreta e envolvente (Souza; Lima; Silva, 2024). Essa prática oferece oportunidades qualificadas para que a criança elabore hipóteses sobre o mundo e desenvolva a capacidade de representação (Gomes; Morais, 2022). O vínculo afetivo estabelecido nesse momento de compartilhamento literário é o que permite ao aluno sentir-se seguro para tentar novas formas de expressão verbal ou gestual (Da Silva; Barrios, 2024).

A gamificação, por meio de softwares e aplicativos educativos, é uma estratégia que alia o interesse tecnológico ao desenvolvimento da consciência fonológica (Gomes; Morais, 2022). Jogos digitais que propõem desafios rápidos e recompensas imediatas ajudam a manter o foco da criança com deficiência intelectual, que muitas vezes apresenta uma atenção voluntária mais frágil (Morais et al., 2022). Essas ferramentas permitem que o aluno interaja com letras e sons de maneira autônoma, facilitando a construção de significados para a leitura e a escrita (Aguiar; Marques, 2025). A tecnologia, nesse contexto, atua como um recurso suplementar que respeita o ritmo individual de acerto e erro (Pordeus et al., 2026).

Visitas lúdicas aos ambientes escolares, como “passeios à pracinha” para observar outros estudantes, são estratégias de socialização e integração comunitária (Stoffel et al., 2024). Nessas ocasiões, o professor estimula a interação visual e o reconhecimento de pares, combatendo a tendência ao isolamento e à timidez (Da Silva; Barrios, 2024). O contato com a multiculturalidade e a diversidade presente no pátio escolar enriquece o repertório social do aluno (De Aquino; Cavalcante, 2022). Essas saídas funcionam como laboratórios vivos onde a criança testa suas habilidades de comunicação e comportamento em diferentes contextos (Souza; Lima; Silva, 2024).

A estratégia de “imitação gestual e orofacial” frente ao espelho ou em rodas de conversa auxilia na estruturação da fala e da expressão facial (Stoffel et al., 2024). Ao observar o professor e tentar reproduzir

movimentos com a boca e o rosto, o aluno treina a musculatura necessária para a dicção e a comunicação não verbal (Gomes; Morais, 2022). Esse tipo de brincadeira é vital para crianças com comprometimento na fala, pois valoriza todas as formas de expressão antes mesmo da linguagem oral se consolidar (De Aquino; Cavalcante, 2022). O professor deve validar cada tentativa gestual, transformando o esforço motor em um ato de interação social bem-sucedido (Morais et al., 2022).

Brincadeiras de roda e danças circulares são estratégias que promovem a consciência coletiva e o respeito ao ritmo do outro (Stoffel et al., 2024). Ao participar de uma coreografia simples, o aluno com deficiência intelectual precisa ajustar seus passos ao grupo, exercitando a coordenação motora ampla e a percepção temporal (Aguiar; Marques, 2025). Essas atividades auxiliam na superação de dificuldades motoras associadas e promovem a inclusão de forma orgânica e prazerosa (Pordeus et al., 2026). O sentimento de pertencer a um grupo social que se move em uníssono fortalece a autoestima e a confiança do educando (Da Silva; Barrios, 2024).

A ludicidade e a musicalidade são estratégias pedagógicas indispensáveis na educação infantil para crianças com deficiência intelectual. A música auxilia na memorização, no ritmo e na articulação das palavras, enquanto as brincadeiras promovem a socialização e a coordenação motora (Gomes; Morais, 2022). Essas atividades lúdicas criam um canal de comunicação prazeroso, permitindo que a criança aprenda conceitos complexos de forma leve e integrada ao grupo.

A Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) deve ser implementada como um recurso de direito para alunos que possuem dificuldades na fala (Gomes; Costa; De Oliveira, 2025). O uso de pranchas de comunicação e símbolos visuais permite que a criança com deficiência intelectual expresse seus desejos e participe das conversas em sala (De Farias Leite, 2022; Gomes; Costa; De Oliveira, 2025). Garantir o direito à comunicação é garantir que o aluno tenha voz e possa exercer sua autonomia dentro do ambiente escolar.

O uso da “Comunicação Alternativa” integrada a brincadeiras conversacionais permite que a criança participe de diálogos mesmo sem o uso da fala (De Aquino; Cavalcante, 2022). O professor pode organizar um “mercado” ou uma “cozinha” lúdica onde o aluno usa cartões de símbolos para pedir itens ou descrever ações (Souza; Lima; Silva, 2024). Essa estratégia une a função pragmática da comunicação com a atividade lúdica típica da infância, garantindo o direito de expressão (Aguiar; Marques, 2025). Através desses artefatos tecnológicos, as habilidades funcionais de comunicação são ampliadas, permitindo que o sujeito seja protagonista em suas brincadeiras (Gomes; Morais, 2022).

A estratégia de “elogio descritivo” durante as brincadeiras é fundamental para motivar a persistência da criança diante de tarefas desafiadoras (Da Silva; Barrios, 2024). Ao invés de apenas dizer “muito bem”,

o professor descreve a ação realizada, o que ajuda a criança a entender suas próprias competências (Morais et al., 2022). Esse reforço positivo atua diretamente na construção da imagem que a criança tem de si mesma como alguém capaz de aprender (Stoffel et al., 2024). Expectativas positivas manifestadas pelo docente durante o brincar são o motor para o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas (Pordeus et al., 2026).

A flexibilização curricular através de atividades de “reescrita lúdica” permite que o aluno com deficiência intelectual participe das práticas de letramento da turma (Aguiar; Marques, 2025). O professor pode usar desenhos ou colagens para que a criança registre uma história, respeitando sua forma singular de comunicação (Souza; Lima; Silva, 2024). Essa estratégia foca nas potencialidades do aluno e garante que ele não seja isolado com tarefas desconexas do restante do grupo (De Aquino; Cavalcante, 2022). A intencionalidade pedagógica está em permitir que o estudante use sua criatividade para representar o conhecimento adquirido (Stoffel et al., 2024).

Por fim, a formação continuada para que os professores saibam planejar “brincadeiras adaptadas” é o que garante a efetividade dessas estratégias (Da Silva; Barrios, 2024). O docente deve atuar como um pesquisador que ajusta as regras e os materiais das brincadeiras conforme as necessidades de acessibilidade de cada criança (Pordeus et al., 2026). A escola inclusiva deve ser vista como um espaço de transformação onde o brincar é a ferramenta principal para romper com a herança da exclusão (Aguiar; Marques, 2025). Somente através de uma mediação técnica e afetuosa no campo lúdico será possível proporcionar uma escolarização digna (Morais et al., 2022).

4. CONCLUSÃO

Diante do exposto, é notório que a efetiva inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil não depende apenas do acesso à escola, mas da qualidade da mediação pedagógica oferecida. Uma vez que, o ensino homogêneo é insuficiente para atender à diversidade humana, exigindo que o professor atue como um pesquisador constante de sua própria prática. Dessa forma, a transição de um olhar clínico, focado na falta ou na incapacidade, para um olhar pedagógico, focado nas potencialidades e no direito ao aprendizado, é o que possibilita a criação de estratégias que realmente impactam o desenvolvimento global do estudante.

A ludicidade emerge como uma constante na análise das intervenções bem-sucedidas analisadas, brincadeiras que simulam a vida cotidiana, o uso da musicalidade e a exploração de materiais concretos não são apenas entretenimento, mas ferramentas cognitivas poderosas que facilitam a abstração e a socialização. Quando o professor utiliza o interesse específico da criança como ponto de partida para o

ensino, ele estabelece um vínculo afetivo que é a base para qualquer conquista intelectual. O brincar, portanto, funciona como uma ponte que conecta o mundo interno da criança com as exigências do currículo escolar.

Outro ponto de extrema relevância é a necessidade de integração entre a tecnologia assistiva e o cotidiano da sala de aula. Recursos como a comunicação alternativa e a gamificação digital oferecem vozes e formas de interação para alunos que, de outra forma, poderiam ser silenciados por suas limitações biológicas. A escola deve ser um espaço onde as barreiras são removidas sistematicamente por meio do planejamento individualizado, garantindo que o aluno com deficiência intelectual participe das mesmas práticas sociais de leitura, escrita e convivência que seus pares, respeitando-se o seu ritmo singular de apropriação do conhecimento.

Por fim, entende-se que a inclusão é um processo coletivo que envolve a formação continuada dos docentes, a colaboração estreita com o Atendimento Educacional Especializado e o apoio das famílias. O sucesso das estratégias pedagógicas listadas depende de uma gestão escolar receptiva e de uma sociedade que valorize a diversidade como uma riqueza, e não como um obstáculo. Ao transformar o ambiente educativo em um laboratório de inovações lúdicas e afetivas, a educação infantil cumpre seu papel de promover a autonomia e a dignidade humana, assegurando que o diagnóstico de deficiência intelectual não determine o teto das possibilidades de uma criança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Adriana Karina Pontes; MARQUES, Marlene. O processo de letramento e alfabetização voltados para crianças com deficiência intelectual: diálogos presentes na literatura. **Revista Científica Imperium**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://imperium.org.br/o-processo-de-letramento-e-alfabetizacao-voltados-para-criancas-com-deficiencia-intelectual-dialogos-presentes-na-literatura/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

ALMEIDA, Renata Oliveira de. O ensino de artes como proposta metodológica inclusiva para crianças com deficiência intelectual. **Avanços & Olhares: Revista Acadêmica Multitemática do IESA**, [s. l.], n. 10, 2024. Disponível em: <http://periodicos.institutoiesa.com/index.php/avancoseolhares/article/view/169>. Acesso em: 22 fev. 2026.

ALVES, Gabriela Maciel. **Percepção dos professores de ensino regular sobre o preparo do docente para atuar junto a crianças com deficiência intelectual e transtornos mentais na perspectiva da educação inclusiva e integralidade em saúde**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/9453>. Acesso em: 22 fev. 2026.

AQUINO, Adelyn Barbosa de; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Progressos na comunicação de duas crianças com deficiência intelectual na educação infantil: intervenções com o uso recursos de comunicação

alternativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570272314094/570272314094.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

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]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

FARIAS LEITE, Madson Márcio de. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 748-760, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3866>. Acesso em: 22 fev. 2026.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; COSTA, Flaviana Bernardo; OLIVEIRA, Neidyana Silva de. As estratégias pedagógicas de produção textual de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de crianças com deficiência intelectual em desenvolvimento da escrita alfabética. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/964>. Acesso em: 22 fev. 2026.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. **Educação**, v. 45, n. 1, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822022000100201&script=sci_arttext. Acesso em: 22 fev. 2026.

MORAIS, Luisa Maria Evangelista et al. Estratégias pedagógicas para realização de atividades com os estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. RECIMA21: **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 5, p. e351451, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/1451>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MUNHOZ, Juliana de Souza Borges; DIAS, Carmen Lúcia; SANTOS, Daniela Ferreira dos. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], p. 66-85, 2022. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326>. Acesso em: 22 fev. 2026.

PORDEUS, Marcel Pereira et al. Deficiência intelectual e tecnologia assistiva: interação no atendimento educacional especializado (AEE). **International Journal of Professional Business Review**, v. 11, n. 1, p. 4, 2026. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10570047>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos. **Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes educacionais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/382eec5d-2d83-4290-a9f7-9a521f6582fe>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SCHEFFEL, Flaviane Oliveira; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. É possível uma prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais, com estudantes com deficiência intelectual?. **REIN: Revista Educação Inclusiva**, v. 8, n. 1, p. 42-62, 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1238>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVA, Queila Mônica da; BARRIOS, Maria Elba Medina. Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular: desafios e estratégias. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 581-592, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5448. Acesso em: 22 fev. 2026.

SOUZA, Jaqueline Pinto; LIMA, Tatiane da Silva; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Deficiência intelectual: reflexões sobre estratégias pedagógicas no AEE de uma escola municipal de Miguel Calmon (BA). In: Deficiência intelectual: análises históricas, clínicas e pedagógicas. [S. l.]: **Editora Científica Digital**, 2024. P. 7-27. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/241118311.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SOUZA, Selma Lúcia de Oliveira et al. A contribuição dos jogos e brincadeiras para a alfabetização da criança com deficiência intelectual. **Revista Educação e Evolução**, [s. l.], 2025. Disponível em: <http://revistaeducacaoevolucão.com.br/index.php/inicio/article/view/32>. Acesso em: 22 fev. 2026.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr et al. Estratégias pedagógicas utilizadas com um estudante com deficiência intelectual grave: interação e convivência social mediados pela afetividade e musicalidade superando os conteúdos curriculares. **RECIMA21: Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 5, p. e555300, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5300>. Acesso em: 22 fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/index.htm>. Acesso em: 22 fev. 2026.