



O PERFIL PEDAGÓGICO E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES BAIANOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THE PEDAGOGICAL PROFILE AND THE PERCEPTION OF BAIAN TEACHERS ON THE LITERACY OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

EL PERFIL PEDAGÓGICO Y LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES BAIANOS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1

Geane Patrícia Novaes¹

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v5i1.15142>

Resumo: Este artigo tem o objetivo de descrever o perfil pedagógico dos professores baianos que trabalham com crianças com Deficiência Intelectual (DI) e identificar suas percepções sobre a alfabetização de crianças com DI moderada. Trata-se de uma pesquisa quantitativa transversal realizada com coleta de dados online. Os resultados demonstram que 91,9% dos professores concordam que ambos os modelos de ensino (individualizado e inclusivo) - quando aplicados de maneira complementar - são eficientes para a alfabetização de alunos com DI moderada; no cenário do ensino regular, 88,2% dos professores participantes sentem dificuldade para ensinar crianças com DI; 83,8% consideram que o ensino utilizado atualmente é ineficiente para a alfabetização de crianças com o perfil clínico de DI moderada; 84,6% se sentem preocupados quando informados que irão ensinar crianças com DI. A análise de regressão evidencia que o conhecimento dos professores para alfabetizar crianças com DI moderada diminui a possibilidade de eles se sentirem despreparados para intervenções pedagógicas; considerar que o ensino regular é capaz de promover a alfabetização de uma criança com DI moderada diminui a confiança na possibilidade de aprendizagem com adaptação curricular. Por outro lado, os professores concordam que o ensino utilizado é pouco eficiente para a alfabetização de crianças com DI moderada, o que representa uma das dificuldades.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual; Perfil dos Professores; Percepção dos Professores.

Abstract: This article aims to describe the pedagogical profile of Bahian teachers who work with children with Intellectual Disabilities (ID) and identify their perceptions about the literacy of children with moderate ID. This is a cross-sectional quantitative research, carried out with online data collection. The results demonstrate that 91.9% of teachers agree that both teaching

¹ Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e graduação em Licenciatura em Normal Superior (Pedagogia), pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Professora concursada pela Prefeitura Municipal de Ituaçu/BA. E-mail: geanepatricianovaes@gmail.com





models (individualized and inclusive) - when applied in a complementary way - are efficient for the literacy of students with moderate ID; in the regular education scenario, 88.2% of participating teachers experience difficulty teaching children with ID; 83.8% consider that the teaching currently used is inefficient for the literacy of children with the clinical profile of moderate ID; 84.6% feel worried when informed that they will teach children with ID. The regression analysis shows that teachers' knowledge of how to teach children with moderate ID to read and write reduces the possibility of them feeling unprepared for pedagogical interventions; Considering that regular education is capable of promoting literacy in a child with moderate ID reduces confidence in the possibility of learning with curricular adaptation. On the other hand, teachers agree that the teaching used is inefficient for the literacy of children with moderate ID, which represents one of the difficulties.

keywords: Intellectual disability; Teachers profile; Teachers' perception.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir el perfil pedagógico de los docentes bahianos que trabajan con niños con Discapacidad Intelectual (DI) e identificar sus percepciones sobre la alfabetización de niños con DI moderada. Se trata de una investigación cuantitativa transversal realizada con recolección de datos en línea. Los resultados demuestran que el 91,9% de los docentes coinciden en que ambos modelos de enseñanza (individualizado e inclusivo) -cuando se aplican de forma complementaria- son eficientes para la alfabetización de los estudiantes con DI moderada; en el escenario de educación regular, el 88,2% de los docentes participantes tiene dificultades para enseñar a niños con DI; El 83,8% considera que la enseñanza utilizada actualmente es ineficiente para la alfabetización de niños con perfil clínico de DI moderada; El 84,6% se siente preocupado cuando se le informa que enseñará a niños con DI. El análisis de regresión muestra que el conocimiento de los docentes sobre cómo enseñar a leer y escribir a niños con DI moderada reduce la posibilidad de que se sientan no preparados para las intervenciones pedagógicas; Considerar que la educación regular es capaz de promover la alfabetización en un niño con DI moderada reduce la confianza en la posibilidad de aprender con adaptación curricular. Por otro lado, los docentes coinciden en que la enseñanza utilizada es ineficiente para la alfabetización de los niños con DI moderada, lo que representa una de las dificultades.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual; Perfil de los docentes; Percepción de los docentes.

Introdução

A educação é essencial ao desenvolvimento humano nos domínios social, intelectual e prático, e as relações de aprendizagem são estabelecidas desde os primeiros meses de vida do indivíduo de maneira informal, por meio do convívio familiar e social. Para Skinner (2000), a família é a primeira agência onde a relação condicional de aprendizagem acontece na vida do ser humano. Embora, é na escolarização formal que o indivíduo consolida as aprendizagens por ora adquiridas e desenvolve habilidades acadêmicas necessárias à construção de novas aprendizagens. A educação formal é o meio mais acessível ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas. No entanto, isso não é efetivo para todos os



alunos, ou seja, a literatura demonstra poucas evidências sobre os ganhos acadêmicos no processo de escolarização de crianças com DI inseridas no ensino regular.

A DI é caracterizada por comprometimentos significativos nos preditores importantes para a aprendizagem, como a memória e a inteligência (APA, 2013). As crianças com esse perfil clínico apresentam limitações que implicam no processo de aquisição de habilidades acadêmicas, como dificuldade na leitura e escrita, tornando mais lento o processo de alfabetização. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva deve considerar a importância de aquisição de habilidades escolares e, para tanto, é preciso oferecer condições necessárias para o desenvolvimento dessas habilidades. A adaptação curricular, por exemplo, pode ser uma estratégia eficaz para a alfabetização de crianças com DI, e essa adaptação precisa contemplar metas de aprendizagem para a criança, considerando suas limitações e valorizando suas potencialidades.

Atualmente – apesar dos ganhos da Educação Especial e inclusiva – ainda existem muitas lacunas, tais como: formação de professores, pouco investimento e disponibilização de recursos, carência de adaptação curricular e estrutural, dentre outros fatores, os quais comprometem a efetivação da Educação Especial e inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Diante disso, investigar as concepções dos professores em relação à alfabetização de crianças com DI é muito importante, visto que isto implica também, conseqüentemente, em identificar as expectativas, os desafios da prática pedagógica e as questões emocionais dos professores, por exemplo, o que pode refletir na elaboração de estratégias e metas para superação dos possíveis desafios, além de contribuir para a efetivação da educação inclusiva (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002).

Com a intencionalidade de conhecer e evidenciar o perfil e a percepção desses profissionais [os professores] em relação ao processo de alfabetização de crianças DI, o objetivo deste estudo² foi descrever o perfil pedagógico dos professores baianos que trabalham com crianças com Deficiência Intelectual (DI) e identificar suas percepções sobre a alfabetização de crianças com DI moderada.

As páginas seguintes deste artigo foram dedicadas à literatura que deu embasamento teórico para a produção da pesquisa. Assim – com base nas obras de autores e autoras como

² Convém informar que este artigo apresenta partes de uma pesquisa mais ampla (Dissertação) desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação, defendida em 2022.



Padilha (2007), Mendes (2010), Garcia (2011), Bueno (2012), Glat e Pletsch (2010), Oliveira (2014), Capovilla *et al.*, (2001), Seabra e Dias (2012); Piccolo e Salles (2013), Gonçalves *et al.*, (2017) Antunes, Lemons *et al.* (2013), Ribeiro e Freitas (2019), Kleinert *et al.* (2015), Sauer e Jorgensen (2016), dentre outros pesquisadores (as) – foi apresentada uma breve discussão teórica acerca do perfil pedagógico dos professores baianos, suas percepções, bem como sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual.

Posteriormente, em relação à metodologia, foi apresentado o método empregado na pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de análise de dados e também os resultados dos dados produzidos.

No tópico seguinte foi feita a discussão dos dados da pesquisa, especialmente com as contribuições teóricas de Tremblay (2013), Detrick e Lewis (2013), Briant e Oliver (2012), Tavares, Santos e Freitas (2016), Floriani e Fernandes (2015), Ribeiro e Freitas (2019), Moltó (2006), Minetto (2008), Sharma, Forlin, Loreman (2008), Rakap e Kaczmarek (2010), Mchatton e Parker (2013), Anjos *et al.* (2009) e demais estudiosos (as). Por fim, foram apresentadas as últimas considerações deste artigo.

O perfil pedagógico e a percepção de professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual

A educação é um mecanismo importante para o desenvolvimento e inserção social do indivíduo. Nesse cenário, o professor é o principal agente no processo de ensino de habilidades acadêmicas (DENARI; SIGOLO, 2016). Além da relevância da aquisição de habilidades acadêmicas, há outros aspectos importantes que envolvem a relação professor-aluno, como a percepção dos professores sobre a possibilidade do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual (DI), a autopercepção da capacidade profissional e a condição emocional no enfrentamento de desafios encontrados no exercício da prática pedagógica, de tal maneira que essas questões não devem ser postas em segundo plano (FARIA; CAMARGO, 2021).

A percepção do professor em relação às suas práticas no ensino é um determinante significativo para a melhoria e efetividade da educação inclusiva (GEBHARDT *et al.*, 2015). A influência que os professores desempenham na implementação bem-sucedida da inclusão está relacionada diretamente com o desenvolvimento profissional durante a formação (RAKAP;



PARLAK-RAKAP, 2015). Desta maneira, o período da formação pode ser visto como uma oportunidade de observar os sentimentos dos professores e alterar quaisquer atitudes negativas sobre a inclusão de pessoas com deficiência (AJUWON *et al.*, 2012).

Para que o papel do professor seja desempenhado de forma eficaz no desenvolvimento acadêmico dos alunos, é importante que ele tenha uma formação adequada com base em técnicas e métodos científicos de ensino e aprendizagem (DETRICH; LEWIS, 2013). Em se tratando de educação inclusiva, essa exigência é ainda maior, pois é importante que o professor esteja preparado e tenha atitudes positivas para ensinar alunos com deficiência no contexto da sala de aula regular (BOER *et al.*, 2011).

A formação do professor submetido a um processo contínuo de estudos é abordada em diversas pesquisas (PADILHA, 2007; MENDES, 2010; GARCIA, 2011; BUENO, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2010; OLIVEIRA, 2014) como um processo acadêmico que torna a busca pelo aperfeiçoamento da prática profissional um processo permanente. Bueno (2011) destaca que a formação do professor deve ser parte integrante de uma política na qual a qualificação dos professores do ensino fundamental seja crescente e efetiva, de modo que sejam considerados os princípios de uma educação inclusiva.

O estudo de Pedroso (2016) evidenciou a existência de lacunas nos cursos de licenciatura em Pedagogia em relação à educação inclusiva. Mesmo quando há oferta da disciplina de educação especial/inclusiva no curso de Pedagogia, a carga horária é insuficiente e não contempla a complexidade dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Também não é oferecida base teórica suficiente para instrumentalizar o professor para a prática em sala de aula com alunos com deficiência (POKER; MARTIN; GIROTO, 2016).

Em relação ao ensino para alunos com DI, o processo é ainda mais desafiador, uma vez que crianças com esse perfil clínico possuem comprometimento cognitivo. Portanto, o potencial de aprendizagem, geralmente, fica abaixo do esperado em relação à idade. De acordo com a *American Psychiatric Association* (2013), a DI, também denominada transtorno do desenvolvimento intelectual, é caracterizada por déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo.

No nível intelectual, a mensuração do quociente de inteligência (QI) desempenha um papel importante na classificação da deficiência intelectual, assim, a pontuação abaixo de 70 na

Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, representa um dos indicadores de DI (NARDES; ARAÚJO; RIBEIRO, 2012; BERTELLI *et al.*, 2018). No nível adaptativo, as crianças diagnosticadas apresentam dificuldades nas habilidades sociais, práticas e conceituais, o que compromete a sua funcionalidade na vida diária (FUSÃO; VILANOVA, 2017).

As habilidades conceituais implicam na aprendizagem da leitura, que envolve o bom funcionamento de mecanismos neurocognitivos (OBRZUT; HYND, 2013). A leitura é considerada uma habilidade escolar complexa que depende de estimulação ambiental para que seja desenvolvida (CUNHA; CAPELLINI, 2011). As habilidades conceituais estão relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação que envolvem a linguagem, leitura e escrita (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Para o desenvolvimento da leitura, são utilizadas funções cognitivas como foco atencional, processamento fonológico e semântico, memória de trabalho verbal e processamento visuo-espacial (CAPOVILLA *et al.*, 2001; SEABRA; DIAS, 2012; PICCOLO; SALLES, 2013; GONÇALVES *et al.*, 2017). Em leitores típicos, a combinação da decodificação de palavras e compreensão auditiva determina o nível de compreensão de leitura (HOOVER; GOUGH, 1990). Para crianças com DI, aprender a ler é mais complexo. Isso acontece porque o grau geral de habilidades cognitivas prediz os níveis de leitura em populações com DI (LEVY, 2011). Já a gravidade do transtorno tem impacto elevado no desenvolvimento da leitura e da escrita (RATZ; LENHARD, 2013).

Na DI, as limitações na leitura estão relacionadas ao déficit de memória de trabalho, já que para realizar as correspondências grafema-fonema é necessário armazenar as informações sobre os fonemas e resgatar essas informações sempre que o estímulo visual escrito for apresentado (CHANNELL; LOVEALL; CONNERS, 2013; VAN WINGERDEN *et al.*, 2017). No estudo de Lemons *et al.* (2013), foi evidenciado que as crianças com DI apresentam fluência de leitura mais baixa em comparação com crianças que têm outras deficiências e um desempenho significativamente menor que crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em relação à aprendizagem da leitura, o raciocínio não-verbal pode ser considerado como um preditor cognitivo importante para a decodificação de palavras (VAN TILBORG *et al.*, 2014; VAN TILBORG *et al.*, 2018) e para a compreensão da leitura (VAN WINGERDEN *et al.*, 2017). Isso faz com que a aquisição da leitura dependa de habilidades como correspondência, categorização e comparação para o processo de alfabetização, de modo que



estes indivíduos só aprendem e memorizam palavras por meio da modelagem e da repetição (VAN TILBORG *et al.*, 2018).

Os déficits cognitivos dificultam o desenvolvimento acadêmico de crianças com DI, mas, apesar dessas limitações para a alfabetização dessas crianças, tem sido demonstrado progresso por meio da aplicação de modelos de aprendizagem diretiva e técnicas comportamentais (FREITAS, 2012; GOMES *et al.*, 2017; ROSE, 2012; SOUZA; ASSIS, 2013). Além disso, para a estimulação cognitiva, os programas de alfabetização das crianças com DI representam uma importante intervenção (DEHAENE, 2011). Considerar o perfil cognitivo da DI permite que o processo de alfabetização seja orientado por estratégias que diminuam a influência das funções cognitivas deficientes e utilizem as funções que estão preservadas.

Em um contexto da educação inclusiva, a adaptação curricular pode contribuir para o ensino da leitura em crianças com DI, por meio da aplicação de técnicas comportamentais (RIBEIRO; FREITAS, 2019). A qualidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva integrada à proposta pedagógica da escola está ligada à formação do profissional de educação, que é considerado o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA-MENEGOTTO *et al.*, 2010; ANTUNES; RECH; AVILA, 2016).

Por meio de adaptações curriculares das metodologias de ensino e avaliação, o professor possibilita ao aluno com deficiência oportunidades de aprender e permanecer no ambiente escolar até a terminalidade do ciclo de ensino para esse indivíduo. Para que isso ocorra, é necessário que o professor identifique práticas educacionais de alfabetização eficazes para alunos com extensas necessidades de apoio (KLEINERT *et al.*, 2015; SAUER; JORGENSEN, 2016). Esses profissionais devem aprender sobre as características e limitações cognitivas da DI, os desafios da aprendizagem, as formas de identificar esses desafios e alterar as técnicas de ensino para melhorar a aprendizagem das crianças (AJUWON *et al.*, 2012).

A necessidade de pesquisas relacionadas à percepção do professor sobre as práticas de alfabetização de crianças com DI foi pontuada por alguns autores em seus estudos (RUPPAR *et al.*, 2015; ROBERTS-TYLER *et al.*, 2020). Diante dessa lacuna na literatura científica e dos desafios da prática pedagógica, conhecer o perfil dos professores e sua percepção em relação à alfabetização de crianças com DI pode contribuir para a elaboração de estratégias de ensino efetivas para a alfabetização dessa população. Diante disso, a pretensão principal neste artigo é





investigar e descrever o perfil de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no estado da Bahia, compreender os aspectos emocionais destes professores em relação ao ensino para crianças com DI moderada, bem como identificar as suas percepções sobre a alfabetização de crianças com DI.

O caminho seguido e os resultados da pesquisa

8

O delineamento deste estudo foi de pesquisa quantitativa transversal, realizada com coleta de dados online, no período de 27 de outubro de 2020 a 07 de junho do ano de 2021. Foi utilizada no estudo a estatística descritiva exploratória e teste de hipótese sobre a associação entre as variáveis investigadas. Para identificar quais variáveis estão associadas à percepção dos professores sobre a alfabetização de crianças com DI, foi realizada a regressão logística multinomial.

Para participação na pesquisa³, foi enviado um convite virtual por meio das redes sociais: *WhatsApp* e *Gmail*. Inicialmente, foi enviado o convite com o *link* do questionário para os contatos pessoais dos interlocutores, os quais são professores, diretores e secretários (as) de educação. Também foi disponibilizado o convite com o *link* em grupos de professores no *WhatsApp*. Posteriormente, o grupo de pesquisa realizou buscas *on-line* – por meio do *Google* – por *e-mails* de prefeituras e secretarias de educação de diversos municípios baianos. Com isso, foi enviado o convite de participação com o *link* da pesquisa.

Participaram deste estudo 136 professores de escolas públicas e privadas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no estado da Bahia, com idades entre 22 e 63 anos ($M=42,28$ anos, $DP=8,49$). 94,1% dos participantes são do gênero feminino e 80,9% lecionam em escolas públicas.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário estruturado aplicado de forma *on-line* por meio da plataforma *Google Forms*. O instrumento foi constituído de 33 questões objetivas divididas entre as seguintes categorias: perfil do professor (treze questões); percepção do professor acerca da alfabetização de crianças com DI moderada (onze questões); aspectos emocionais do professor (quatro questões); prática pedagógica (cinco questões).

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia — Instituto Multidisciplinar em Saúde — Campus Anísio Teixeira (CEP/UFBA-IMS/CAT), sob o parecer de número 3.700.143.





A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *on-line* disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Foram utilizadas as mídias sociais *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook* e *e-mail* para divulgação da pesquisa e envio do convite de participação para os professores⁴. Para a realização das análises estatísticas, foi utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.0. Foram realizadas análises descritivas para a caracterização da amostra e frequências das respostas, além da análise de regressão logística multinomial para verificar quais variáveis contribuem para a percepção do professor sobre a alfabetização de crianças com DI. Também foi realizado o teste de multicolinearidade. Nos modelos apresentados não houve multicolinearidade e, portanto, o modelo foi considerado confiável.

O perfil dos professores participantes foi caracterizado com idade entre 22 e 63 anos (M=42,28; DP=8,49). O maior tempo de experiência dos professores está entre 11 e 20 anos de docência (M=15,91; DP=8,86), com maior atuação no primeiro e quinto ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação à formação dos profissionais, a maioria possui nível superior com formação em pedagogia e apenas 20,6% possui especialização em educação inclusiva/especial.

Embora o percentual de professores com especialização em educação inclusiva/especial tenha sido baixo, a maior parte deles expressou ter experiência com a alfabetização de alunos com DI. Já em relação ao conhecimento para atuar na alfabetização de crianças com DI, a maioria informou possuir conhecimento insuficiente. 63,2% dos professores apontaram que raramente recebem formação e/ou orientação para trabalhar na alfabetização de crianças com DI.

As tabelas a seguir demonstram as frequências das respostas dos participantes para cada variável investigada envolvendo três áreas: o perfil pedagógico, a percepção sobre a alfabetização e os aspectos emocionais dos professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental com crianças com DI, no estado da Bahia.

⁴ Aqueles que manifestaram interesse assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).





Tabela 1

Perfil dos Professores

Variáveis		n	%
Sexo	Feminino	12	94,
	Masculino	8	1
		8	5,9
Idade	22 – 30 anos	12	8,8
	31-45 anos	73	54,
	> 45 anos	49	4
			36,
			4
Formação	Magistério	13	9,6
	Pedagogia	98	72,
			1
	Outra Licenciatura	25	18,
			4
Curso superior concluído	Sim	12	89,
	Não	1	0
		15	11,
			0
Pós-graduação	Especialização	90	66,
	Mestrado	3	2
	Não possui	36	2,2
	Especialização e Mestrado	7	26,
			5
			5,1
Pós-graduação em	Educação Inclusiva	28	20,
	Outra área	10	6
	Educação Inclusiva e Outra área	2	75,
		6	0
			4,4
Docência	< 5 anos	19	13,
	5-10 anos	22	9
	11-20 anos	54	16,
	> 20 anos	41	1
			7
			29,
			9
Instituição	Pública	11	80,
	Privada	0	9
	Pública e Privada	19	14,
		7	0
			5,1





Variáveis		n	%
Série que mais atuou	1° ano	47	34,6
	2° ano	23	16,9
	3° ano	18	13,2
	4° ano	20	14,7
	5° ano	28	20,6
Experiência com alunos DI	Sim	98	72,1
	Não	38	27,9
Conhecimento para alfabetizar crianças DI	Sim	44	32,4
	Não	33	24,3
	Insuficiente	59	43,4
Recebe formação e/ou orientação para atuar na alfabetização de criança com DI	Nunca	34	25,0
	Raramente	86	63,2
	Frequentemente	16	11,8

Notas: n=frequência; % = porcentagem

Os resultados sobre a percepção dos professores em relação à alfabetização de crianças com DI moderada foram apresentados na Tabela 2.

A frequência das respostas apontou que na percepção da maioria dos professores, as limitações dos alunos com DI moderada para acompanhar o ensino regular estão ligadas às áreas: emocional, cognitiva e motora. Isso pode estar associado à divergência entre as atividades utilizadas no ensino regular e a dificuldade de engajamento das crianças com DI, por um período satisfatório em sala de aula. 59,6% dos professores concordam que raramente as respostas dos alunos com DI são percebidas como compatíveis com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelos currículos não adaptados. Sendo assim, segundo a opinião de 57,4% dos professores, a aquisição de habilidades acadêmicas pela criança com DI moderada é possível somente com adaptação curricular.

Em relação ao ensino das crianças com DI moderada, a maioria dos participantes (83,8%) expressou concordância sobre a baixa eficiência do ensino utilizado para a aprendizagem da criança com o perfil clínico da DI. A aplicação conjunta do modelo de ensino





individualizado e o inclusivo foi considerada a forma mais adequada para a alfabetização de alunos com DI para 91,9 %. Outra percepção convergente para a maioria dos professores (74,3%) foi sobre a limitação do ensino utilizado para crianças típicas para promover a alfabetização de crianças com DI moderada. Ao analisar a percepção sobre o método pedagógico que a maioria (36,8%) dos professores considera eficiente para a alfabetização de crianças com DI, foi identificado que o método fônico foi considerado o mais eficiente para alfabetização de alunos com DI.

Quanto à autopercepção da eficácia pedagógica, foi possível identificar que a maioria (88,2%) dos professores sinalizam ter dificuldade ao ensinar crianças com DI moderada. Além disso, muitos professores (62,5%) se sentem despreparados para fazer intervenções pedagógicas que auxiliem na aquisição de leitura dos alunos com DI. No entanto, quando questionado sobre os percalços na efetivação da educação inclusiva, a maioria dos participantes (51,5%) concordou que a efetivação de políticas públicas inclusivas é a principal barreira no processo de ensino de crianças com DI moderada.

Tabela 2

Percepção dos Professores

Variáveis/ Questões		N	%
Ensino utilizado é capaz de alfabetizar crianças com DI moderada	Sim	35	25,
	Não	10	7
		1	74,3
Método de alfabetização	Fônico	50	36,8
	Silábico	26	19,1
	Global	40	29,4
	Nenhum desses	20	14,7
Modelo de ensino	Somente ensino individualizado	4	2,9
	Somente ensino regular inclusivo	6	4,4
	Ambos	12	91,
		5	9
	Nenhum modelo	1	0,7
Limitação da DI	Emocional	7	5,1
	Cognitiva	52	38,2





Variáveis/ Questões		N	%
	Motora	2	1,5
	Todas as anteriores	75	55,1
Preparação para intervenções pedagógicas	Sim	51	37,
	Não	85	56,2,5
Envolvimento satisfatório nas atividades	Sim	64	47,
	Não	71	52,8
Respostas compatíveis com os objetivos de aprendizagem	Sim	44	32,
	Não	11	4
	Raramente	81	59,6
Possibilidade de aquisição de habilidades acadêmicas	Sim	58	42,
	Não	0	6
	Somente com adaptação curricular	78	57,4
Dificuldades no ensino	Sim	12	88,
	Não	0	2
Ineficiência do ensino utilizado	Sim	11	83,
	Não	4	8
Principal barreira no ensino	Formação do professor	22	16,2
	Adaptação curricular	53	39,
	Efetivação de políticas públicas inclusivas	13	0
		70	51,9,6
			5,5

Notas: n=frequência; % = porcentagem

Sobre as questões emocionais e os sentimentos dos professores que trabalham com crianças com DI moderada, os resultados demonstraram que a maioria dos professores se sentem preocupados quando são informados que irão ensinar para crianças com DI. Além disso, 91,2% dos professores participantes se sentem desafiados quanto ao compromisso de lecionar para crianças com essa condição clínica. Ainda que 45,6% dos professores se sintam sobrecarregados com a produção de atividades específicas para crianças com DI, a maioria dos participantes sente motivação para preparar estratégias de ensino para esse público.





Tabela 3

Aspectos Emocionais dos Professores

Variáveis/ Questões		n	%
Sentimento ao ensinar Crianças DI	Preocupado	115	84,6
	Incomodado com o volume de atividades	0	0
	Entusiasmado, pois já tem experiência	21	15,4
Expectativa no ensino	Trabalhoso	2	1,5
	Compensador	9	6,6
	Desafiador	124	91,2
Sobrecarregado nas atividades	Sim	62	45,6
	Não	74	54,4
Motivação na elaboração de estratégias de ensino	Desmotivado	15	11,0
	Motivado	84	61,8
	Elabora porque faz parte do seu trabalho	37	27,2

14

Nota: n=frequência; % = porcentagem

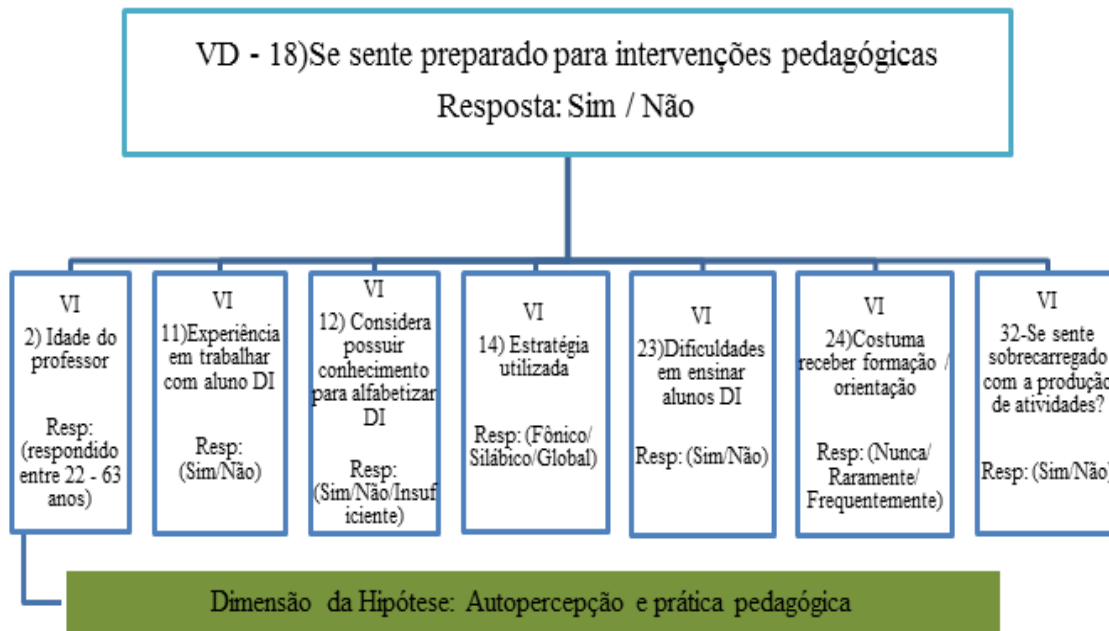
A regressão logística multinomial foi utilizada para identificar quais as variáveis que contribuem para explicar a percepção do professor sobre a alfabetização de crianças com DI moderada.





Figura 1

Percepção do Professor Sobre a Autoeficácia na Prática Pedagógica e o Conhecimento do Professor



O diagrama (Figura 1) demonstra o modelo testado com a Variável Dependente (VD) e as Variáveis Independentes (VI) sobre a dimensão da hipótese relacionada à auto percepção e a prática pedagógica.

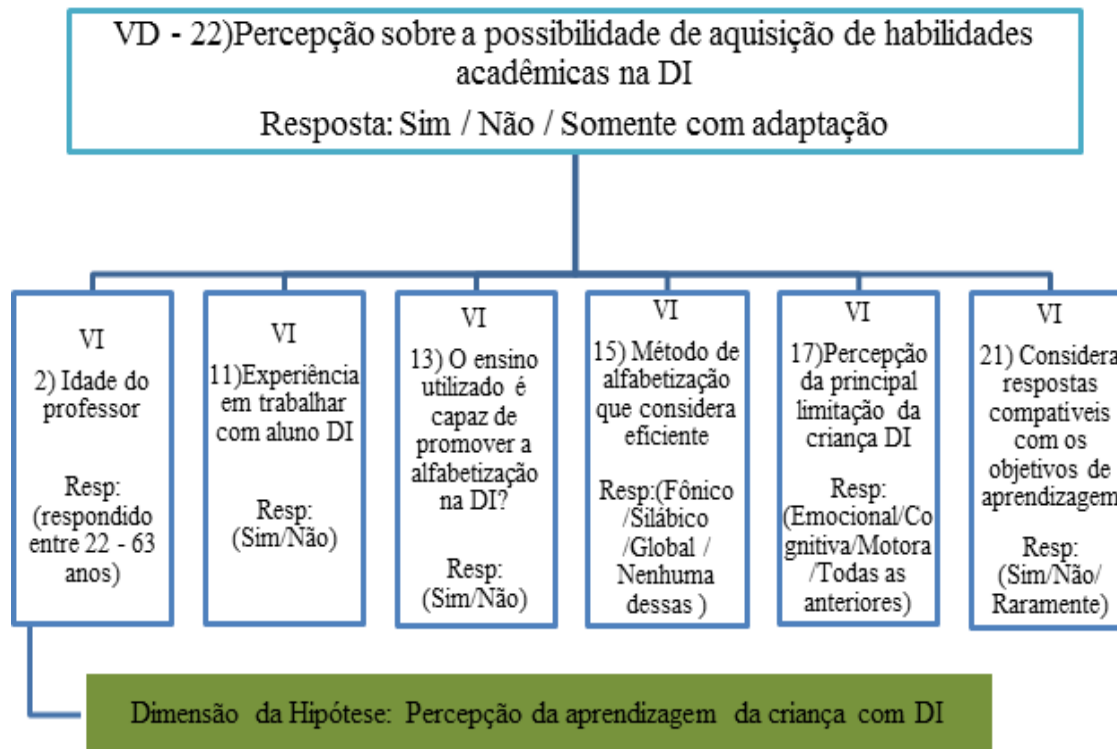
Para os modelos testados, os resultados da análise de regressão multinomial (Tabela 4) mostraram relação entre a variável dependente (VD) e as variáveis independentes (VI). Sendo assim, a variável dependente - a preparação do professor para realizar intervenções pedagógicas em crianças com DI e as variáveis independentes - experiência em alfabetizar crianças com DI (OR=0,032), mostrou que quando o professor considera que não possui conhecimento que permita alfabetizar esse público, diminui a chance do professor se sentir preparado para ensinar crianças com esse perfil clínico. No entanto, quando o professor recebe de forma frequente uma formação voltada para ensino de crianças com DI, aumenta a chance de se sentir preparado para a alfabetização de crianças com DI (OR=19,51). O Pseudo-R Quadrado de Nagelkerke mostra que o modelo explica a variável dependente em 74%. A idade dos professores e a estratégia utilizada em sala de aula para o ensino da leitura não apresentaram influência estatisticamente significativa ($p > 0,05$).





Figura 2

Percepção Sobre Aquisição de Habilidade Acadêmica



Outro modelo testado na regressão logística multinomial evidenciou a relação entre a VD - a aquisição de habilidades acadêmicas em crianças com DI; a VI - anos de experiência do professor (OR=0,953); e a VI - o ensino típico capaz de promover alfabetização de criança com DI (OR = 0,227). Os resultados da testagem mostraram que diminui a razão de chance de o professor acreditar que é possível a aquisição de habilidades acadêmicas pela criança com DI moderada sem adaptação curricular.

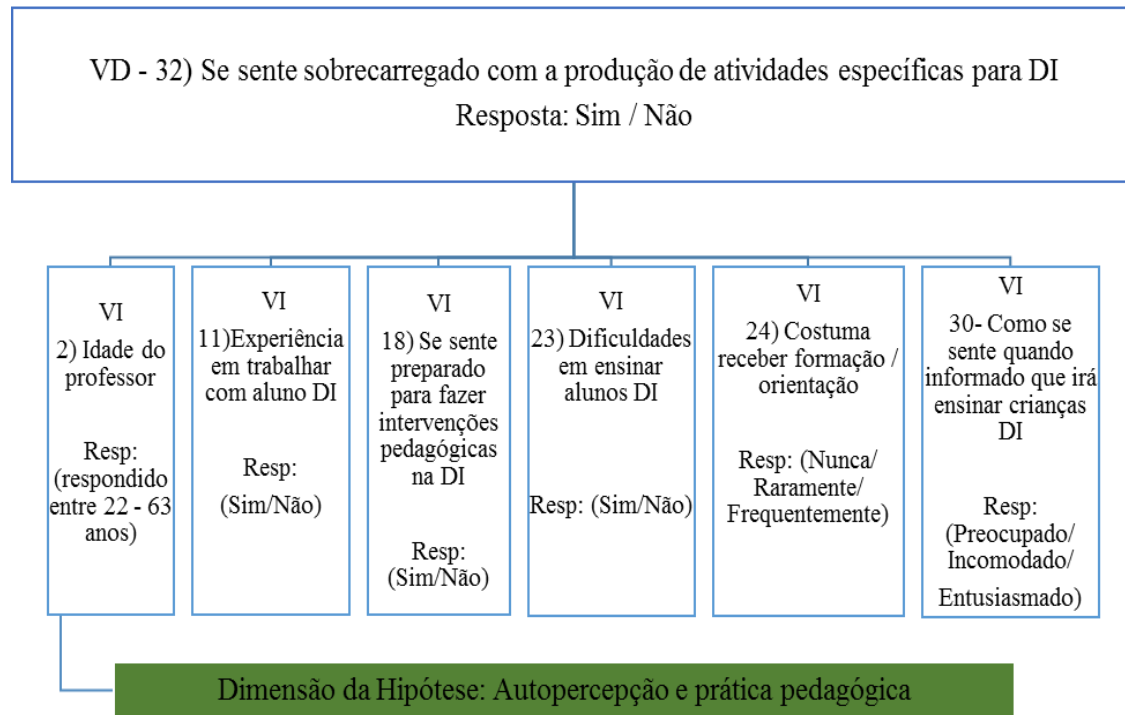
Enquanto que as variáveis independentes: a idade do professor; o método de alfabetização; as limitações das crianças com DI e a incompatibilidade das respostas dos alunos DI de acordo com as atividades propostas, não apresentaram associação estatisticamente significativa ($p > 0,05$).





Figura 3

Sobrecarga dos Professores



Os resultados também demonstraram associação estatisticamente significativas entre a variável dependente - sobrecarga do professor com a produção das atividades específicas para a criança com DI e a variável independente - se sentir preocupado quando é informado que irá ensinar uma criança com deficiência intelectual (OR=0,100 IC 0,022 - 0,464). A idade, os anos de experiência do professor e a dificuldade ao ensinar para alunos com DI moderada não apresentaram relação estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Tabela 4

Análise da Formação Como Variável Preditora da Auto percepção dos Professores

Variáveis Dependentes	Variáveis Independentes	Referências de respostas	Modelo multinomial			
			OR	95% IC	p	B
<i>Preparação do professor</i> Ref.: Sim	Anos de Docência	----	0,829	0,749 - 0,916	0,000	-0,188
	Possuir conhecimento	Sim	0,045	0,010 - 0,216	0,000	-3,094
	Possui experiência na DI	Sim	0,032	0,003 - 0,369	0,006	-3,444
	Dificuldade em ensinar	Sim	57,238	2,768 -	0,009	4,047
		Nunca	19,519	1183,729	0,026	2,971





Variáveis Dependentes	Variáveis Independentes	Referências de respostas	OR	Modelo multinomial		
				95% IC	p	B
	Receber formação/orientação			1,422 - 267,864		
<i>Percepção sobre aquisição de habilidades acadêmicas</i> Ref.: Sim	Anos de docência	----	1,00	0,912 - 0,996	0,031	-0,048
	Ensino típico é capaz de alfabetizar crianças DI	Sim	0,227	0,094 - 0,546	0,001	-1,483
<i>Sobrecarga na produção de atividades para crianças DI</i> Ref: Sim	Idade	----	1,058	1,001 - 1,118	0,047	0,056
	Sentimento ao ensinar crianças DI	Preocupado	0,100	0,022 - 0,464	0,003	-2,299

Nota: Valor – p (<0,05); B= coeficiente de inclinação da reta; OR= razão de chances; IC= intervalo de confiança.

Discussão

A alfabetização de crianças com DI amplia as oportunidades de interação das crianças com os diversos ambientes, bem como oferece oportunidades de envolvimento em papéis estabelecidos para a vida adulta, como o emprego (CIHAK *et al.*, 2015; RUPPAR *et al.*, 2017). Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico e prático para alfabetizar crianças com essa condição clínica, considerando as especificidades das limitações cognitivas que contribuem para uma menor precisão na leitura (LEMONS *et al.*, 2013).

Neste artigo, a percepção do professor sobre a alfabetização de crianças com DI moderada foi investigada com objetivo de descrever o perfil dos professores e verificar como o perfil dos professores influencia a percepção e como a percepção pode modificar as possíveis atitudes na direção da inclusão.

O perfil dos professores mostrou um indicativo de baixa autoeficácia dos professores. Mesmo a maioria dos professores possuindo curso de pós-graduação, a maioria considera que não tem conhecimento necessário para alfabetizar e 43,4% consideraram que possuem conhecimento insuficiente. Essa lacuna de conhecimento para promover a alfabetização de crianças com DI é considerada pelos professores do ensino fundamental um desafio na prática da educação inclusiva, uma vez que é necessário contínuo aperfeiçoamento na formação pedagógica (PADILHA, 2007; MENDES, 2010; GARCIA, 2011; BUENO, 2012; GLAT; PLETSCH, 2012; OLIVEIRA, 2014).



Os resultados encontrados neste artigo também demonstraram que na percepção dos professores ambos os modelos de ensino – o inclusivo e o individualizado – são eficientes para a alfabetização de crianças com DI (Tabela 2). No entanto, nos estudo de Tremblay (2013) que verificou a avaliação de desempenho dos estudantes, esses resultados divergem, uma vez que ao examinar duas abordagens de ensino para alunos com dificuldades na aprendizagem – co-ensino em tempo integral em um ambiente inclusivo e ensino individual em um ambiente de educação especial independente – concluíram que em comparação com os alunos da educação especial, os alunos do ensino inclusivo progrediram visivelmente nas avaliações em leitura e escrita para a 1ª série, enquanto as pontuações dos alunos da educação especial diminuíram.

O estudo de Detrich e Lewis (2013) aponta a importância da educação baseada em evidências, que é uma política de uso de evidências científicas para tomar decisões na área educacional. Sua função é garantir que os alunos recebam os serviços mais benéficos relacionados ao ensino e protegê-los de práticas ineficazes. Quando não ocorre a implementação de práticas educativas baseadas em evidências científicas, os alunos, muitas vezes, não são beneficiados com práticas pedagógicas que, nesse caso, podem ser caracterizadas por estratégias de ensino ineficazes utilizadas pelos professores. Os resultados deste artigo evidenciaram isso, pois apontaram que 88,2% dos professores têm dificuldades ao ensinar crianças com DI e 83,8% percebem o ensino utilizado como pouco eficiente para esses alunos. Uma prática de educação baseada em evidências traz benefícios aos alunos com DI e aos professores que trabalham com esse público, pois diminui a dificuldade dos professores por meio da apresentação de técnicas de ensino eficazes e, ao mesmo tempo, aumenta as chances de que os estudantes com DI moderada sejam alfabetizados (DETRICH; LEWIS, 2013).

Segundo alguns estudos (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; BRIANT; OLIVER, 2012; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), o despreparo dos professores é considerado como uma das principais lacunas para a efetivação do processo de inclusão. De acordo com as respostas dos professores, a principal barreira no processo de ensino de crianças com DI moderada foi a efetivação das políticas públicas, com 51,5%, seguida da formação do professor com 39%. Isso demonstra que são necessárias atualizações nas grades curriculares dos cursos de pedagogia, que também fazem parte das políticas públicas que precisam se tornar efetivas. Os resultados da análise de regressão evidenciam que alguns fatores como a experiência, a formação específica e o conhecimento na área contribuem para que o professor se sinta

preparado para alfabetizar crianças com DI. A percepção do professor em acreditar que o ensino típico é capaz de alfabetizar crianças com DI influencia na sua visão de que a aquisição de habilidades acadêmicas não precisa acontecer somente com adaptação curricular.

Esses achados divergem de alguns estudos (FLORIANI; FERNANDES, 2015; RIBEIRO; FREITAS, 2019), os quais pontuam que em função das limitações da DI, é necessário um suporte individualizado, capaz de estimular e de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Portanto, a crença do professor em utilizar o ensino típico para crianças com DI moderado pode não gerar respostas satisfatórias para o desenvolvimento de leitura e escrita desse grupo específico de alunos. Outras pesquisas (MOLTÓ, 2006; MINETTO, 2008; OLIVEIRA, 2008) também pontuam a importância da adaptação curricular para o ensino do aluno com deficiência. Assim, a adaptação das estratégias poderia favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares dos alunos com deficiência.

Diversos estudos (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; SHARMA; FORLIN; LOREMAN, 2008; RAKAP; KACZMAREK, 2010; BOER *et al.*, 2011; MCHATTON; PARKER, 2013) apontam que a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas de educação depende da colaboração dos educadores.

O estudo de McHatton e Parker (2013) demonstrou que a maioria dos professores têm atitudes neutras ou negativas em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino básico regular. No entanto, os resultados de um estudo sobre as atitudes e as expectativas de professores na inclusão de alunos com DI (OJOK; WORMNAES, 2013) mostraram atitudes mais positivas do que negativas e mais disposição do que relutância em ensinar alunos com deficiência intelectual, o que está de acordo com os resultados da regressão, os quais apontam que os professores consideram compensador ensinar para crianças com DI, mesmo que isso esteja associado à sobrecarga que, por sua vez, também associa-se à preocupação com o ensino para crianças com DI.

Considerações Finais

Este artigo consistiu em descrever o perfil pedagógico dos professores baianos que trabalham com crianças com Deficiência Intelectual (DI), além de identificar suas percepções sobre a alfabetização de crianças com DI moderada.

Convém lembrar, mais uma vez, que este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla e, nesse sentido, traz contribuições bem elaboradas e profundas para a educação especial inclusiva, uma vez que investigou a percepção dos professores que trabalham com o processo de alfabetização de crianças com DI em escolas baianas.

Os resultados produzidos evidenciaram a importância da formação e da percepção dos professores para a prática da alfabetização de crianças com DI moderada, uma vez que quando os professores se sentem preparados para a alfabetização de crianças com essa condição clínica, aumentam as chances do professor melhorar sua prática pedagógica, podendo contribuir de forma mais eficiente para a alfabetização e inclusão de alunos com DI moderada.

Os resultados contribuíram para a identificação dos principais desafios na efetivação da educação inclusiva baiana, por meio da análise do perfil pedagógico de professores que trabalham com alunos com DI, bem como, a percepção desses professores em relação a alfabetização de alunos com esse perfil clínico. Além disso, por meio deste artigo, também foi possível identificar as expectativas, dificuldades e as questões emocionais desses professores ao ensinarem alunos com DI.

Os resultados das análises aqui apresentadas demonstraram as principais variáveis que – na percepção dos professores – mais contribuem para as lacunas na alfabetização de crianças com DI, uma vez que os dados apresentados também respondem às questões sobre barreiras da inclusão, demonstrando os eixos que podem ser focos de futuras intervenções. Diante disso, o impacto para as melhorias no contexto educacional enfatiza a aplicabilidade do estudo para a elaboração de procedimentos de intervenções fundamentadas nas lacunas identificadas por meio da percepção dos professores que atuam nos ciclos iniciais da educação básica.

Diante do que foi discutido ao longo do texto, fica explícito que os resultados aqui apresentados poderão servir de base para futuras pesquisas e contribuir para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem mais assertivas no processo de alfabetização de crianças com DI no ensino regular.

Referências

AJUWON, P. M., *et al.* General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in Their Classrooms. **International Journal of Special Education**, Constanta, v. 27, n.3, p. 100-107, 2012. AJUWON, P. M., *et al.* General Education Pre-Service



Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in Their Classrooms. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001063.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Association. 5ª ed., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

ANJOS, H. P. D.; ANDRADE, E. P. D.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.40, p. 116-129, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ANTUNES, H. S., RECH, A. J. D., & de ÁVILA, C. C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 121-136, 2016. DOI: 171198.<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i1.0008>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas [ONU]. Ministério Público. **Declaração de Direitos das pessoas deficientes**, Portugal, v. 9, p. 6, 1975. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. **European journal of special needs education**, Londres, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BERTELLI, M. O.; COOPER, S. A.; SALVADOR-CARULLA, L. Intelligence and specific cognitive functions in intellectual disability: implications for assessment and classification. **Current opinion in psychiatry**, Califórnia, v. 31, n.2, p. 88-95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000387>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29206685/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista brasileira de educação especial**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 285-297,





2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144/9701>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. *In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). Professores e educação especial: Formação em foco.* 22 ed., Petrópolis: Mediação, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S., SMYTHE, I., CAPOVILLA, F. C.; EVERATT, J. Adaptação brasileira do International Dyslexia Test: perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. **Temas sobre Desenvolvimento**, Praia Grande-SP, v. 10, n. 57, p. 30-37, 2001.

CAPOVILLA, A. G. S., SMYTHE, I., CAPOVILLA, F. C.; EVERATT, J. Adaptação brasileira do International Dyslexia Test: perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001227100>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CHANNELL, M. M.; LOVEALL, S. J.; CONNERS, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. **Research in developmental disabilities**, Londres, v. 34, n. 2, p. 776-787. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>. Disponível em: <https://experts.illinois.edu/en/publications/strengths-and-weaknesses-in-reading-skills-of-youth-with-intellec>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CIHAK, D. F. *et al.* Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 50, n. 2, p. 155-171, 2015. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24827532>. Acesso em: 12 jan. 2022.

COOK, B. G. *et al.* Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. **Intervention in School and Clinic**, v. 44, n. 2, p. 69-75, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249832696_Evidence-Based_Practices_in_Special_Education_Some_Practical_Considerations. Acesso em: 29 jul. 2024.

CUNHA, V. L. O; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, Pinheiros-SP, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/183/products-list.html>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**, Constanta, v. 15, s/n, p. 331-53, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903030089>. Acesso em: 05 mai. 2021.





CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. D. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto-SP, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

Disponível em: <https://bit.ly/3wya9YT>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Freitas, M. C. **Development of program to teach reading and spelling prerequisites for students with intellectual disabilities**. 226 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012. Orientador: Prof. Dr. Júlio César Colho de Rose.

24

SOUZA, J. A. N.; ASSIS, G. J. A. Instalando pré-requisitos de leitura para dois alunos com deficiência intelectual. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo-SP, v. 15, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216010>. Acesso em: 23 abr. 2023.

DEHAENE, S. **The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education**. In: BATTRO, A. M.; DEHAENE, S.; SINGER, W. (Eds.). Vatican City: Pontifical Academy of Sciences. p. 19-32, 2011.

DENARI, F.E.; SIGOLO, S.R.R.L. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO C.R.M. (Orgs.). **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmico; Marília: Oficina Universitária, 2016.

DETRICH, R.; LEWIS, T. A decade of evidence-based education: Where are we and where do we need to go?, **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 15, n. 4, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/109830071246027>.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109830071246027?journalCode=pbia>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FARIA, P. M. F. D.; CAMARGO, D. D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, v. 37, n. 2, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfd8g7LH6SgTbjv8RbHk/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FLORIANI, F. H.; FERNANDES, S. D. F. **Flexibilização e Adaptação Curricular**: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos. p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FREITAS, P. M. Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 135-150, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12866>. Acesso em: 17 abr. 2022.



FREITAS, P. M.; CARDOSO, T. Contribuições da Neuropsicologia para a inclusão educacional: como enfatizar as potencialidades diante das deficiências? **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia Da Educação**, Vitória da Conquista-BA, v. 14, n. 1, 234-247, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236654169.pdf>. Acesso em 21. Abr. 2024.

FUSÃO, EF, & VILANOVA, LCP Transtornos do neurodesenvolvimento. *In*: RODRIGUES, MM; VILANOVA, L.C.P. (Orgs.). **Tratado de Neurologia Infantil**. São Paulo: Atheneu, 2017.

GARCIA, R.M.C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, Porto Alegre: Mediação, 2011.

GEBHARDT, M, *et al.* General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. **Journal for Educational Research Online**, Constanta, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114939. Acesso em 21 abr. 2021.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro-RJ: EDUERJ, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575114414>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FKfZYtZSSdXpTs4QfTWNTYS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 fev. 2024.

GOMES, M. L. D. C., et al. Efeitos do ensino do ecoico aliado a repertórios básicos de leitura sobre a nomeação de palavras em crianças com deficiência intelectual. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto-SP, v. 25, n. 1, p. 134-147, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-18Pt>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100018. Acesso em 21 abr. 2021.

GONÇALVES, H. A., et al. Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática? **Rev. Neuropsicol Latinoam**. Chile, v. 9, n. 3, 121-145, 2017. DOI:10.5579/rnl.2016.0393. Disponível em: https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/393. Acesso em: 07 dez. 2023.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. **Reading and writing**, v. 2, n. 2, p. 127-160, 1990. HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>. Acesso em 21 abr. 2024.

KLEINERT, H. et al. Where Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access. **Exceptional Children**, v. 81, n. 3, p. 312-328, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0014402914563697>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055312>. Acesso em: 16 out. 2022.

LEMONS, C. J. et al. Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. **Exceptional Children**,



v. 79, n. 4, p. 408-426, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440291307900402>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/285797829_Performance_of_Students_With_Significant_Cognitive_Disabilities_on_Early-Grade_Curriculum-Based_Measures_of_Word_and_Passage_Reading_Fluency. Acesso em: 19 ago. 2023.

LEVY, Y. IQ predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 32, n. 6, p. 2267-2277, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.043>. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21862282/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MCHATTON, P. A.; PARKER, A. Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 36, n. 3, p. 186-203, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/259470321_Purposeful_Preparation_Longitudinally_Exploring_Inclusion_Attitudes_of_General_and_Special_Education_Pre-Service_Teachers. Acesso em: 15 jul. 2021.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MINETTO M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpx, 2008.

MOLTÓ, M. C. C. **Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa**. Person Educación: S.A. Madrid, 2006.

NARDES, F.; ARAÚJO, A. P.; RIBEIRO, M. G. Mental retardation in Duchenne muscular dystrophy. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre-RS, v. 88, n. 1, p. 6-16, 2012. DOI: <https://doi.org/10.2223/JPED.2148>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/FW747hfCY7jwZhxdjWdjxd/?format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

OBRZUT, JE; HYND, GW. **Child neuropsychology: clinical practice**. Orlando: Academic Press, 2013.

OJOK, P.; WORMNAES, S. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. **International Journal of Inclusive Education**, Constanta, v. 17, n. 9, p. 1003-1021, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2012.728251>. Acesso em 18 nov. 2021.

OLIVEIRA, A.A.S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: Algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão escolar: As contribuições da educação especial**. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2008.



OLIVEIRA, A.A.S. Educação especial: formação do professor em debate. *In*: CHACON, M; MARIN, M.J.S. (Orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. D.; MARTINI, F. D. O.; LIPP, L. K. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói-RJ, v. 22, n. 1, p. 155-168, 2010. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/W86TyrbvvpdJBFTM8dxzWmM/>. Acesso em: 09 mar. 2021.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4ª ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados BVU, 2007.

PEDROSO, C.C.A. Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. *In*: POKER, R.B; MARTINS, S; GIROTO, C. R. M (Orgs.). **Educação inclusiva**: Em foco a formação de professores, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PICCOLO, L. D. R.; SALLES, J. F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo-SP, v. 15, n. 2, p. 180-191, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216014>. Acesso em: 21 set. 2023.

POKER, R. B.; MARTIN, S.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RAKAP, S.; KACZMAREK, L. Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. **European Journal of Special Needs Education**, Constanta, v. 25, n. 1, p. 59-75, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263246713_Teachers'_attitudes_toward_inclusion_in_Turkey. Acesso em: 08 mar. 2021.

RAKAP, S.; CIG, O.; PARLAK-RAKAP, A. Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 17, n. 2, p. 98-109, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136592>. Acesso em: 21 set. 2023.

RATZ, C.; LENHARD, W. Reading skills among students with intellectual disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 34, n. 5, p. 1740-1748, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236054570_Reading_skills_among_students_with_intellectual_disabilities. Acesso em: 09 nov. 2022.

RIBEIRO, D. O.; FREITAS, P. M. Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**. Santa Maria-RS, v. 32, n. 1, p. 1-20, 2019.



DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X31119> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31119>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ROBERTS-TYLER, E. J. et al. Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: a survey of current practices and perceived barriers. **European Journal of Special Needs Education**, Constanta, v. 36, n. 4, p. 1-17, 2020. DOI: [doi:10.1080/08856257.2020.1764810](https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810) Disponível em: [https://research.bangor.ac.uk/portal/en/researchoutputs/teaching-conventional-early-reading-skills-to-children-with-intellectual-disabilities-in-special-schools-in-the-uk-a-survey-of-current-practices-and-perceived-barriers\(60ad5b7c-2789-4fd2-b6df-4efcb28819d4\)/export.html#export](https://research.bangor.ac.uk/portal/en/researchoutputs/teaching-conventional-early-reading-skills-to-children-with-intellectual-disabilities-in-special-schools-in-the-uk-a-survey-of-current-practices-and-perceived-barriers(60ad5b7c-2789-4fd2-b6df-4efcb28819d4)/export.html#export). Acesso em: 28 jun. 2024.

ROSE, J. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Salvador, v.1, n. 1, p. 29-50, 2012. DOI: [doi:http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676](http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676). Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/676>. Acesso em: 27 jan. 2024.

RUPPAR, A. L.; GAFFNEY, J. S.; DYMOND, S. K. Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. **Exceptional Children**, v. 81, n. 2, p. 209-226, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0014402914551739>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0014402914551739?journalCode=excxc>. Acesso em: 21. mai. 2023.

SAUER, J.; JORGENSEN, C. M. Still caught in the continuum: A critical analysis of least restrictive environment and its effect on placement of students with intellectual disability. **Inclusion**, v. 4, n. 2, p. 56-74, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.2.56>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146812012200511?icid=int.sj-abstract.citing-articles.9>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras. **Neuropsicologia Latinoamericana**, São Paulo-SP, v. 4, n. esp, p. 43-56, 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.5579/rnl.2012.0101>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2075-94792012000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 09 nov. 2022.

SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. **Disability & Society**, v. 23, n.7, p. 773-785, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-18783-010>. Acesso em: 07 mai. 2022.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. D.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru-SP, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Disponível em:





<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2022.

TREMBLAY, P. Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co-teaching and solo-taught special education. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 13, n. 4, p. 251-258, 2013.

DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259551371_Comparative_outcomes_of_two_instructional_models_for_students_with_learning_disabilities_Inclusion_with_co-teaching_and_solo-taught_special_education. Acesso em: 17 jan. 2024.

29

VAN TILBORG, A. et al. Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: a clinical perspective. **Research in developmental disabilities**, v. 35, n. 7, p. 1674–1685, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.025>.

VAN TILBORG, A. et al. Modeling individual variation in early literacy skills in kindergarten children with intellectual disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v. 72, n. 1, p. 01-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.10.017>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24725479/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

VAN WINGERDEN, E. et al. Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 60, n. 1, p. 211-222, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.015>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27856108/>. Acesso em: 08 mai. 2023.

Recebido: 01 de agosto de 2024

Aprovado: 27 de agosto de 2024



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

