



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



GEANE PATRICIA NOVAES

**O PERFIL E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BAIANOS SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Vitória da Conquista — BA

2022

GEANE PATRÍCIA NOVAES

**O PERFIL E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BAIANOS SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção de título de mestre em ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Martins de Freitas

Vitória da Conquista — BA

2022

GEANE PATRÍCIA NOVAES

**O PERFIL E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES BAIANOS SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Autora: Geane Patrícia Novaes

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Martins de Freitas

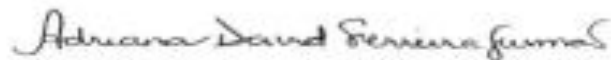
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Geane Patrícia Novaes e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 01/04/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Patrícia Martins Freitas (Orientadora)



Profa. Dra. Adriana David F. Gusmão (UESB)



Profa. Dra. Fernanda O. Ferreira (UFJF)

N814p

Novaes, Geane Patrícia.

O perfil e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva. / Geane Patrícia Novaes, 2022.
110f. il.

Orientador (a): Dr^a. Patrícia Martins de Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 74 – 97.

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência intelectual - Alfabetização. 3. Percepção dos professores. I. Freitas, Patrícia Martins de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 371.9

Me rasguei...

Sonhei e desacreditei; sorri, chorei e “engoli o choro” (frase que ouvi na minha infância toda); desanimei e lutei; cai e levantei.

Quis viver tudo em um dia e desistir de viver em muitos dias; adoeci e me restaurei; fiz renúncias e, por vezes, joguei tudo para o alto; algumas vezes perdi a razão, em outras, fui racional; cheguei no meu limite e impus limites.

Gritei por socorro e muito me calei; perdi a fé e voltei a acreditar...

Ganhei pessoas, perdi pessoas, perdi de mim mesmo e me achei.

Me rasguei e me remendei com o que tinha. Me quebrei, juntei os cacos e me reconstruí. Hoje sou cheia de remendos, cicatrizes...

Mas, com toda certeza, hoje sou mais forte e melhor que ontem.

Por amor, na dor, no caos... Eu sobrevivi!

Dedico este trabalho a minha família, minha base, e a mim mesma pela bravura de ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento tão esperado e tão sonhado e a palavra de ordem é gratidão. Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela vida e por ter me honrado neste propósito. À minha família pelo amor, preocupação e cuidado em me manter firme na caminhada. Em especial, minha mãe Betinha, meu pai João e meus irmãos Rone e Janete.

Às minhas amigas: Judite, Márcia, Taise, Thainá e Mariana pela força, incentivo e paciência em acolher minhas dores e lágrimas. Aos meus colegas: Erlan, Ana Cristina, Magna, Islana, Márcia Xavier, Talita, Lidiane, Haneli, Geneci, Andrique, Andiará e Kleber pelos aconselhamentos, preocupações e incentivo. À minha equipe de pesquisa por toda ajuda, compreensão e colaboração, Sinthia, Lorena, Fernanda, Wilza.

Aos professores participantes da pesquisa pela disponibilidade e empenho. À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) por todo serviço acadêmico prestado. Ao coordenador Benedito Eugênio pela dedicação e ajuda necessária. Aos professores da banca: professor doutor Guilherme, professora doutora Danusia, professora doutora Adriana David Ferreira Gusmão e professora doutora Fernanda Oliveira Ferreira por ter aceitado o convite, pelas orientações e contribuições pertinentes para esta pesquisa.

Por fim, agradeço a mim mesma pela fé, ousadia, persistência, teimosia e resiliência. Por não ter deixado os desafios e as limitações me vencerem. Meu povo, eu consegui!

Lista de siglas

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
CID – 10	Classificação Internacional de Doenças
DI	Deficiência Intelectual
DP	Desvio Padrão
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
QI	Quociente de Inteligência
SD	Síndrome de Down
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
VD	Variável Dependente
VI	Variável Independente

Lista de Tabelas

Tabela 1 — <i>Perfil dos Professores</i>	47
Tabela 2 — <i>Percepção dos Professores</i>	49
Tabela 3 — <i>Aspectos Emocionais dos Professores</i>	51
Tabela 4 — <i>Análise da Formação Como Variável Preditora da Autopercepção dos Professores</i>	54

Lista de Figuras

Figura 1 — <i>Percepção do Professor Sobre a Autoeficácia na Prática Pedagógica e o Conhecimento do Professor</i>	51
Figura 2 — <i>Percepção Sobre Aquisição de Habilidade Acadêmica</i>	53
Figura 3 — <i>Sobrecarga dos Professores</i>	54

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e realizada pelo Núcleo de Investigações Neuropsicológicas da Infância e Adolescência (NEURÔNIA). O objetivo deste estudo foi investigar o perfil e a percepção dos professores sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI) na educação inclusiva no estado da Bahia. O método de pesquisa utilizado foi baseado no delineamento quantitativo de pesquisa transversal de natureza exploratória descritiva. Participaram do estudo 136 professores do estado da Bahia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A idade dos participantes variou entre 22 e 63 anos ($M = 42,28$ anos, $DP = 8,495$). A maioria dos participantes, 94,1%, foram do sexo feminino e 80,9% destes professores trabalham em escolas públicas. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário elaborado e disponibilizado na plataforma do Google Forms desenvolvido pela equipe, com 33 questões sobre o perfil profissional, os aspectos emocionais e a percepção dos professores em relação à alfabetização de crianças com DI moderada. Os dados do questionário foram armazenados e analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Para este estudo, foi realizada a análise de frequência das respostas e a análise de regressão logística multinomial. As frequências das respostas demonstraram que 91,9% dos professores percebem ambos os modelos de ensino (individualizado e inclusivo) como eficientes, quando aplicados conjuntamente. A dificuldade para ensinar crianças com DI foi percebida por 88,2% dos professores. 83,8% consideram que o ensino utilizado é ineficiente e 84,6% se sentem preocupados quando informados que irão ensinar uma criança com DI. Os resultados da análise de regressão evidenciaram que o fato de o professor considerar possuir

conhecimento insuficiente que lhe permita alfabetizar crianças com DI moderada, diminui a razão de chance de ele se sentir preparado para intervenções pedagógicas (OR= 0,035; IC 95% 0,006-0,195). O professor ter experiência em trabalhar com alunos com DI no ensino regular (OR= 7,026; IC95% 1,152-42,859), ou mesmo considerar possuir conhecimento que lhe permita alfabetizar crianças com DI (OR= 28,364; IC95% 5,462-147,295) aumentam as chances do professor se sentir preparado para fazer intervenções pedagógicas para crianças DI. Considerar que o ensino utilizado para crianças típicas é capaz de promover a alfabetização de uma criança com DI moderada (OR=0,107; IC 95% 0,26-0,448), diminui chance do professor acreditar que é possível a aquisição de habilidades acadêmicas pela criança com DI moderada somente com adaptação curricular. Os achados explicam variáveis que podem dificultar a execução da educação inclusiva. O impacto para as melhorias no contexto educacional enfatiza a aplicabilidade do estudo para a elaboração de procedimentos de intervenção fundamentados nas lacunas identificadas diante da percepção dos professores que atuam nos ciclos iniciais da educação básica, de modo que estabelecem relação com o foco do programa de mestrado em ensino da educação básica.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência intelectual, alfabetização, percepção dos professores

Abstract

This research was developed in the Postgraduate Program in Teaching at the State University of Southwest Bahia (UESB) and carried out by the Center for Neuropsychological

Investigations of Childhood and Adolescence (NEURÔNIA). The aim of this study was to investigate the profile and perception of teachers about the literacy of children with intellectual disabilities (ID) in inclusive education in the state of Bahia. The research method used was based on a quantitative exploratory and descriptive design. 136 teachers from the state of Bahia who work in the early years of elementary school participated. The age of participants varies between 22 and 63 years ($M = 42.28$ years, $SD = 8.495$). Most participants, 94.1% were female and 80.9% of these teachers work in public schools. The instrument used for data collection was a questionnaire designed and made available on the google forms platform, with 33 questions about the professional profile, emotional aspects and teachers' perception in relation to the literacy of children with moderate ID. The questionnaire data were stored and analyzed in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) statistical program. For this study, response frequency analysis and multinomial logistic regression analysis were performed. The frequencies of responses showed that: 91.9% of teachers agree that both teaching models (individualized and inclusive) are efficient, when applied together; 88.2% find it difficult to teach children with ID; 83.8% consider that the teaching used is inefficient and 84.6% feel concerned when informed that they are going to teach a child with ID. The results of the regression analysis showed that the teacher considering having insufficient knowledge to teach children with moderate ID to read, reduces the odds ratio of feeling prepared for pedagogical interventions ($OR = 0.035$; 95% CI 0.006-0.195). The teacher having experience in working with students with ID in regular education ($OR = 7.026$; 95% CI 1.152-42.859), considering having knowledge that allows them to literate children with ID ($OR = 28.364$; 95% CI 5.462-147.295) predict the fact of teacher feel prepared to make pedagogical interventions for DI children. Considering that the teaching used for typical children is able to promote the literacy of a child with moderate ID ($OR = 0.107$; 95%

CI 0.26-0.448), decreases the teacher's odds ratio to believe that it is possible to acquire skills by the child with moderate ID only with curriculum adaptation. The findings answer questions about barriers to inclusion, demonstrating the axes that can be the focus of future interventions. The impact on improvements in the educational context emphasizes the applicability of the study to the elaboration of intervention procedures based on the gaps identified from the perception of teachers who work in the initial cycles of basic education, establishing a relationship with the focus of the master's program in teaching of basic education.

Keywords: inclusive education, intellectual disability, literacy, teachers' perception

Sumário

Introdução	14
Deficiência Intelectual: Caracterização, Definições e os Impactos na Aprendizagem	22
Questões de Pesquisa	30
Hipóteses	30
Objetivos	30
Objetivos Específicos	30
Referencial Teórico	31
Educação Especial Inclusiva e a Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual	31
Alfabetização de Pessoas com DI	31
Autoeficácia dos Professores na Educação Inclusiva	34
O Perfil Pedagógico e a Percepção de Professores Baianos Sobre a Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual	36
Resumo	36
O Perfil Pedagógico e a Percepção de Professores Baianos Sobre a Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual	40
Método	45
Participantes	45
Instrumentos	45
Procedimento de Análise de Dados	46
Resultados	46
Análise de Regressão Logística Multinomial	51
Discussão	55
Conclusão	58
Referências	59
Considerações Finais	68
Referências Gerais	70
Anexo 1 — Parecer do Comitê de Ética	97
Anexo 2 — Questionário para os Professores	102

Introdução

A presente dissertação foi desenvolvida por meio de um estudo empírico resultante da linha de pesquisa: Ensino, Linguagens e Diversidades, do programa de mestrado em ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB. A pesquisa foi executada juntamente com o grupo de pesquisa Núcleo de Investigações Neuropsicológicas da Infância e Adolescência (NEURÔNIA) e é parte de um projeto sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI) na educação inclusiva.

O objetivo deste estudo foi investigar o perfil pedagógico e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI), na educação inclusiva. Conhecer a percepção dos professores em relação à alfabetização de crianças com DI é muito importante, pois ajuda a identificar as expectativas, os desafios da prática pedagógica, as questões emocionais dos professores, o que pode ajudar na elaboração de estratégias e metas para superação dos possíveis desafios, além de contribuir para a efetivação da educação inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002). Entretanto, antes de abordarmos sobre as questões pedagógicas, é necessário discutirmos alguns pontos importantes a respeito do surgimento e do andamento da educação especial inclusiva, especialmente no cenário educacional brasileiro. Além disso, é importante compreendermos os aspectos da DI e quais são seus impactos na aprendizagem.

A efetivação da educação inclusiva tem sido um desafio para as escolas, uma vez que a inclusão exige diversas adaptações, desde a estrutura física e curricular, até a preparação da equipe escolar para atender as necessidades educacionais das diversas deficiências (Brasil, 1998). O foco da educação inclusiva é promover o desenvolvimento independente da diversidade ampliando as potencialidades com enfoque na igualdade de direitos e exercício da cidadania (Almeida, 2018). Além disso, os fundamentos da educação inclusiva foram estruturados nos

direitos educacionais de todos os indivíduos de acesso aos “saberes socialmente construídos e às habilidades profissionais” na preparação do indivíduo para o convívio social e inserção no mercado de trabalho (Boneti, 2006, p. 118).

A educação inclusiva foi pauta em vários debates de grandes eventos nacionais e internacionais que marcaram a história da educação inclusiva, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Esses eventos incitaram a criação de leis e consolidaram documentos importantes e direcionadores de ações para práticas educacionais inclusivas como, por exemplo, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Organização das Nações Unidas [ONU], 1975); assim como a Declaração de Jomtien, em 1990 e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

As discussões sobre a educação inclusiva surgiram em função de movimentos e lutas sociais em prol da integração da pessoa com deficiência à educação e em consonância com a educação especial (Kearney & Kane, 2006). Após a implantação da educação especial, a qual foi formatada para oferecer atendimento educacional aos indivíduos socialmente excluídos do sistema de ensino, por possuírem algum tipo de deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem, foi estruturada a política de educação inclusiva. Neste cenário, a educação especial deu sustentação e embasamento para o surgimento da educação inclusiva, que hoje é denominada na legislação brasileira como “educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (Brasil, 2008).

Com a aprovação da Constituição Federal Brasileira, de 1988, e, posteriormente, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/1996), em 20 de dezembro de 1996 passou a ser exigida a inclusão de alunos com deficiência no ensino

regular. Assim, a escola regular foi estabelecida como espaço de direito educacional de todos, sem distinção de raça, cor, religião e limitações de qualquer natureza, física, motora e intelectual (Brasil, 1988).

Esta lei de Educação Inclusiva prevê, além do acesso, a permanência de todos os alunos no sistema regular de ensino, bem como recomenda adaptações estruturais, curriculares e ações pedagógicas que possam atender as necessidades individuais dos alunos para garantia dos seus direitos de acesso ao conhecimento. No entanto, estas leis de inclusão nem sempre são cumpridas na sua totalidade, pois, a não efetivação delas deixa a desejar uma educação de qualidade para todos e isto pode contribuir para o baixo desempenho acadêmico de alunos com deficiência (Almeida, 2018).

A educação inclusiva é um constructo educacional mais abrangente e, de maneira geral, em sua essência, esta modalidade de ensino deve abarcar toda diversidade presente na escola regular. Por outro lado, a educação especial, inicialmente, foi implementada como um modelo de ensino individualizado e, em alguns casos, substitutivo do ensino regular, configurada para atender apenas alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem proveniente de alguma condição clínica.

Atualmente, a educação especial é caracterizada como Atendimento Educacional Especializado (AEE) no modelo de ensino individualizado complementar/suplementar ao ensino regular inclusivo em todas as etapas e modalidades da educação básica. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN Lei nº 9.394/1996) estabelece a oferta gratuita do AEE, preferencialmente, nos espaços da escola regular como sala de recurso para garantia do atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Apesar do tempo de implantação da legislação de educação especial inclusiva, ainda é incipiente a produção de pesquisas com estratégias científicas para a eficácia pedagógica na alfabetização de crianças com DI, dentro do ensino regular (Guebert, 2013). As limitações presentes na efetivação da inclusão escolar têm como consequência um grande número de crianças com a DI que não adquiriram habilidades escolares, portanto, gera um impacto social significativo para esse grupo. Em relação a isto, os dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2010, indicaram um alto percentual de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (44,9%), na faixa etária a partir dos 15 anos. Em relação às pessoas com deficiência, 45,6% das pessoas analfabetas possuem deficiência intelectual, desta população, a maior concentração (52,5%) do analfabetismo ocorre na faixa etária dos 10 aos 14 anos de idade (IBGE, 2010).

A literatura, em relação aos ganhos acadêmicos de crianças com deficiência intelectual, ainda é restrita e, em geral, os estudos não apresentam evidências científicas quanto à aquisição de habilidades acadêmicas dos alunos com DI, no ensino regular (Dessemontet et al., 2012). Outra limitação muito frequente, no processo de efetivação da educação inclusiva, está relacionada à formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência, no ensino regular. Vários estudos evidenciaram o pouco treinamento formal e especializado para atender alunos com DI, além de barreiras atitudinais por parte dos professores da sala regular, visto que existe a transferência de responsabilidade destes professores, para os educadores especiais, por não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência (Kahn & Lewis, 2014; Busby et al., 2012; Anati & Ain, 2012; Chadwell et al., 2019). Isso tem refletido negativamente na efetivação da educação inclusiva.

A dificuldade de aprovação em relação ao modelo de educação inclusiva é outro fator que interfere de forma negativa para efetivação da inclusão. Para muitos professores do ensino regular o modelo inclusivo ainda não foi aceito, como demonstram os estudos de Vitta et al., (2004); Artioli (2006); Miranda (2008), Veltrone (2011); Moreira e Manrique (2012); Silveira et, al. (2012); Crispel & Kasperski (2019). Tais investigações evidenciam crenças negativas dos professores em relação à eficácia da educação inclusiva para o processo de aprendizagem dos alunos com DI. Alguns professores acreditam que alunos com DI são “incapazes” de aprender, portanto, deveriam ter outro tipo de ensino, de modo que estes alunos não deveriam frequentar a classe regular, pois, de certa forma, “estariam atrapalhando o ritmo de aprendizagem dos alunos típicos” (Moreira & Manrique, 2012). Os estudos de Vitta et al., (2004); Artioli (2006); Miranda (2008), Veltrone (2011); Moreira e Manrique (2012); Silveira et, al. (2012) demonstraram que, na percepção da maioria dos professores, a educação inclusiva não corresponde às expectativas dos familiares e educadores em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência.

O estudo de Baptista (2010) discute sobre os desafios da inclusão, pois, segundo o autor, ainda existe muito o que fazer para a efetivação da educação inclusiva, para tanto, demonstra que um dos problemas consiste na falta, em grande parte, de recursos humanos qualificados para atender a diversidade na sala de aula. Por isso, é imprescindível a formação continuada dos professores, com foco na preparação destes profissionais que atuam no ensino de alunos com deficiência. Outro desafio da prática pedagógica no processo de inclusão é a falta de apoio ao professor dentro e fora da escola, embora ele seja o principal agente educacional, não é o único responsável pela promoção da inclusão dos alunos com deficiência (Denari & Sigolo, 2016).

Outros fatores que têm comprometido a efetivação da educação inclusiva são, a falta de adaptação curricular e adaptação estrutural da escola (Pletsch & Glat, 2012; Silveira et al., 2012).

Falta, também, investimento na formação do professor que trabalha com alunos com deficiência, dentro do ambiente da sala de aula regular, como evidenciam os estudos de Moreira e Manrique (2012); Silveira et al., (2012); Vitta et al. (2004). Além disso, os cursos oferecidos na área, muitas vezes, não têm cumprido o papel de preparar os professores para ensinar alunos com deficiência, como demonstram os estudos de Poker et al. (2016) e de Glat & Pletsch (2010).

As Instituições de Ensino Superior (IES) precisam cumprir com as exigências das políticas educacionais de educação especial, por isso, precisam prever mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação de professores para atuarem na educação especial e inclusiva, de maneira que essa formação inicial possa contribuir para a superação dos desafios e para a efetivação da educação especial inclusiva. Dessa forma, será possível oferecer aos professores experiência e conteúdos com evidências científicas para a prática da inclusão educacional (Poker et al., 2016).

Por outro lado, apesar de todos os desafios já citados, existem experiências bem-sucedidas que mostram os ganhos efetivos da inclusão. A socialização é um benefício que proporciona um desfecho satisfatório para todas as crianças (deficientes e típicas). Os estudos de Cintra et al., (2009); Valentim (2011) e de Moreira e Manrique (2012) demonstram melhorias na socialização de todas as crianças da escola, ou seja, os ganhos não foram apenas para as crianças com deficiências, mas para todas as crianças do convívio escolar, para a família e para a sociedade como um todo.

Portanto, o papel social da escola pode ser melhor desenvolvido por meio do modelo inclusivo que implica na promoção da socialização e da formação de cidadania, visto que aumenta a capacidade dos futuros adultos aceitarem as diferenças e conviverem bem com a

diversidade. Ou seja, a interação social dentro dos espaços escolares contribui para que todos aprendam a conviver, aceitar e respeitar os direitos e limitações da pessoa com deficiência.

Outros ganhos também têm sido demonstrados por meio do modelo inclusivo, como o aumento da comunicação e a ampliação do vocabulário em crianças com DI. A interação social, verbal e visual é muito mais potente quando a criança recebe os estímulos que a escola oferece. Os resultados efetivos da inclusão estimulam a continuidade e aperfeiçoamento do processo, dentro de mecanismo de aquisição de habilidades escolares, o que potencializa o desenvolvimento cognitivo e as estratégias de aprendizagem (Cunha, 2015).

A aprendizagem da habilidade de leitura é reconhecida como mecanismo de autonomia, exercício da cidadania e acesso aos diversos espaços sociais, bem como independência para realização de atividades de vida diária (Sousa & Hubner, 2017). Para as pessoas com a DI, a alfabetização pode representar um diferencial importante no processo de inserção social, pois aumenta a independência nas atividades de vida diária, assim como na tomada de decisões.

Em discordância à percepção de alguns professores em relação ao fato de que alunos com deficiência estariam “atrapalhando” o desenvolvimento dos demais alunos, Moreira & Manrique (2012) apontam que os resultados dos estudos, quase experimentais, de McDonnell et al. (2003); Dessemontet e Bless (2012) evidenciaram que alunos com DI leve e moderada, inseridos no ensino regular, não influenciaram negativamente no desempenho de seus pares sem deficiência. Além disso, os resultados do pós-teste do estudo de McDonnell et al. (2003), demonstraram ganhos estatisticamente significativos no comportamento adaptativo de alunos com deficiência de desenvolvimento, incluídos em classes regulares de ensino.

Tais resultados demonstraram, ainda, que não houve diferenças estatisticamente significativas no desempenho em leitura, linguagem e matemática dos alunos sem deficiência,

inseridos na mesma classe regular com alunos deficientes, em comparação aos alunos inseridos em salas regulares sem alunos deficientes (McDonnell et al., 2003). Ou seja, o estudo de McDonnell e colaboradores evidenciou que a presença dos alunos com deficiência no ensino regular não comprometeu o rendimento dos alunos sem deficiência, inseridos na mesma sala de aula.

Um outro estudo que evidenciou resultados positivos da inclusão para alunos com deficiência foi o de Szumski e Karwowski (2012), os quais fizeram um comparativo entre escolas especiais e integrativa com a participação dos pais. Os resultados deste estudo revelaram que alunos de escolas integrativas (escolas do ensino básico que recebem alunos com deficiência dentro do ensino regular) obtiveram melhor aproveitamento escolar em relação aos alunos de escolas especiais. Além disso, os pais de alunos participantes de escolas especiais estiveram significativamente menos envolvidos no processo de aprendizagem em comparação aos pais de alunos de escolas integrativas.

Portanto, garantir os direitos educacionais dos alunos com deficiência é oferecer oportunidades para o desenvolvimento acadêmico desses indivíduos. Sendo assim, para que as exigências das leis de educação especial inclusiva sejam cumpridas, são necessárias mudanças e adaptações, não só nos espaços escolares, mas, também no currículo e na prática pedagógica (Leonardo et al., 2009; Heredero, 2010). Além disso, é imprescindível que haja apoio e investimento na formação dos profissionais que trabalham com alunos, público alvo da educação inclusiva. Assim, a escola poderá contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. Ademais, é necessário que dentro dos espaços escolares sejam promovidas ações educacionais com a utilização de recursos apropriados que ofereçam condições necessárias para a efetivação da educação inclusiva.

Deficiência Intelectual: Caracterização, Definições e os Impactos na Aprendizagem

A deficiência intelectual (DI) é definida, pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), como uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, bem como no comportamento adaptativo que abrange muitas habilidades sociais e práticas de atividades de vida diária. As alterações cognitivas podem ser resultantes de diversos transtornos do neurodesenvolvimento como, por exemplo, a Síndrome de Down que é reconhecida como uma das principais causas da DI (Freire et al., 2012; Mierlo et al., 2018). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) também está associado a DI em cerca de 60% dos casos (Dunn, et al., 2019).

Para o diagnóstico da DI, devem ser considerados o nível cognitivo medido por testes de inteligência e o funcionamento adaptativo (APA, 2013). O funcionamento adaptativo é definido como conjunto de habilidades que são demandadas durante o dia a dia, portanto, interferem na participação social do indivíduo. Luckasson et al. (2002) classificam o comportamento adaptativo como um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas da vida cotidiana. As habilidades conceituais estão ligadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação que envolvem a linguagem, leitura e escrita. Já as habilidades sociais e práticas estão relacionadas à responsabilidade, autoestima, credulidade, compreensão de regras, autonomia, cuidados, higiene pessoal, mobilidade, planejamento, trabalho e segurança pessoal (de Carvalho & Maciel, 2003). Para o desenvolvimento dessas habilidades, a criança precisa receber vários estímulos que possibilitem sua aprendizagem, de modo que seja ampliada sua capacidade de resolução de problemas e que aumente sua independência na realização de atividades do dia a dia.

Segundo o manual do DSM-5, a deficiência intelectual ou transtorno do desenvolvimento intelectual é caracterizada por déficits significativos nas funções cognitivas, como raciocínio,

solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica. Os prejuízos são acentuados no funcionamento adaptativo, comprometendo a independência e a responsabilidade social. Geralmente, os impactos da DI interferem no desenvolvimento da comunicação, da participação social, do funcionamento acadêmico e profissional.

O DSM-5 é um manual desenvolvido pela *American Psychological Association* (APA), que auxilia na compreensão do perfil cognitivo, também orienta sobre a caracterização dos transtornos mentais e do neurodesenvolvimento. Além disso, o DSM-5 considera alterações de funções cognitivas e os impactos para a participação social. O DSM-5 foi elaborado especificamente para a classificação dos transtornos mentais, enquanto o manual da CID-10 abrange todas as patologias. De acordo a *American Psychological Association* (APA, 2013), para mensurar o grau da deficiência e a classificação do perfil cognitivo, é necessária uma avaliação por meio do teste psicométrico da medida de quociente de inteligência (QI), que corresponde respectivamente aos níveis: leve (QI 50 a 70); moderado (QI de 35 a 50); grave (QI de 20 a 35) e profundo (QI abaixo de 20).

Sobre a percepção dos sinais da DI, no grau leve, geralmente, são percebidos após a inserção da criança na escola, a qual apresenta indicativos de déficits cognitivos por demonstrar atraso na aprendizagem, ou seja, a criança apresenta pouco ou nenhum rendimento na aquisição de habilidades acadêmicas em relação ao que é esperado para sua idade/série. Desse modo, o baixo desempenho escolar é um dos indicativos de déficits cognitivos compatíveis com as características deste perfil. Por outro lado, nos graus moderado, grave e profundo são apresentados os sinais de DI desde os primeiros meses de vida e muitas crianças com os graus graves e profundo de DI não chegam a ser inseridas na escola (Dumas, 2011).

A DI leve pode ser confundida com transtornos específicos da aprendizagem (dislexia, discalculia), que também desencadeiam atrasos na aprendizagem e baixo desempenho acadêmico. Porém, os transtornos específicos de aprendizagem comprometem habilidades acadêmicas específicas como habilidades de leitura, escrita, aritmética e não apresentam déficits globais e adaptativos (Duarte, 2018).

Além das especificidades próprias da DI — desde sua etiologia, manifestações e graus — existem diferenças significativas de um indivíduo para outro, ou seja, duas crianças com o mesmo grau de DI têm funcionalidades e limitações diferentes. Isso ocorre devido às influências dos fatores ambientais em interação com cada indivíduo como, por exemplo, uma criança com o mesmo indicativo de QI pode apresentar limitações significativas na comunicação devido ao pouco contato social ou por ter sido privada de frequentar a escola. Enquanto que outra criança com a mesma condição clínica pode ter melhor desenvolvimento da fala e comunicação por ter recebido estímulos da família, ou mesmo exposta ao convívio social e escolar (Dumas, 2011).

Uma maneira de definir o perfil de cada criança com DI é por meio da avaliação funcional. Tal classificação é realizada mediante procedimentos de avaliação cognitiva e comportamental, com testes psicométricos e escalas, os quais visam a identificar o perfil cognitivo e funcional de cada criança. Juntamente com a avaliação educacional é possível descrever as potencialidades e limitações que cada criança possui, inclusive em relação às habilidades escolares adquiridas ou não por ela. Os resultados destas avaliações darão mais condições ao professor de analisar quais estratégias pedagógicas e adaptações curriculares serão mais adequadas para atender os alunos com o atraso do neurodesenvolvimento (Ribeiro & Freitas, 2019).

As limitações cognitivas presentes na DI atingem múltiplas funções que interferem no desempenho global, as quais provocam alterações neuronais como menor número de células, redução de volume de substância branca, o que indica reduzida mielinização, lesões teciduais, axônio curto que limitam as conexões de áreas cerebrais mais distantes como, por exemplo, conexões fronto-parietais (Gabrielli et al., 2002; Decobert et al. 2005). Os danos estruturais ou funcionais do sistema nervoso central interferem em diversas funções como a memória, capacidade de resolução de problemas, controle inibitório, velocidade de processamento, processamento viso-espacial, contudo, nem sempre o impacto sobre as funções é no mesmo nível (Danielsson et al., 2010; Nunez et al., 2011).

Como as alterações neurocognitivas na DI ocorrem no início do desenvolvimento, é necessário considerarmos os efeitos da neuroplasticidade e a importância da estimulação adequada, a qual inclui o ambiente escolar como mecanismo para potencializar o desenvolvimento de crianças com DI (Ribeiro & Freitas, 2019). A neuroplasticidade também é conhecida como plasticidade neural, ela refere à função que o sistema nervoso tem de reorganizar sua estrutura ou funções de acordo com as interações com o meio (Stiles, 2000).

A neuroplasticidade atua tanto no desenvolvimento quanto na reorganização necessária diante de lesões cerebrais ou disfunções. Por intermédio desse mecanismo, as experiências atuam na modelagem neural, informando quais são as demandas ambientais para que as funções sejam desenvolvidas (Freitas & Cardoso, 2015). A inserção da criança na escola é a ampliação das experiências e pode ser a fonte de desenvolvimento. O processo de escolarização pode ser considerado um tipo de reabilitação cognitiva, pois pode oferecer estímulos para o desenvolvimento cognitivo durante muitas horas semanais. Apesar do forte potencial para a

reabilitação cognitiva, o processo de escolarização na DI ainda não tem atingido os objetivos para aprendizagem (Ribeiro & Freitas, 2019; Richter, 2018).

A aprendizagem é compreendida, de acordo o modelo do processamento de informações, como a aquisição de informações que dependem das articulações de sistemas complexos formados por subcomponentes de diversas funções: memória, atenção, percepção, funções executivas, linguagem, entre outras (Van Nieuwenhuijzen & Vriens, 2012). As limitações cognitivas típicas da DI restringem o processo de aquisição de novas informações que comprometem diretamente a memória e ocasionam lentidão no processamento da informação (Pereira et al., 2015).

A memória de trabalho participa ativamente no processo de aprendizagem, pois é um precursor importante para aquisição da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas (Capovilla et al., 2004; Seabra & Dias, 2012; Gonçalves et al., 2017). Portanto, a memória, por ser uma das funções comprometidas na DI, diminui as possibilidades de desenvolvimento escolar linear, como é esperado no ensino regular.

Os impactos da DI são diversos, um deles é a dificuldade na inclusão escolar. Geralmente, as escolas realizam, apenas, a integração de alunos com este diagnóstico aos espaços físicos, sem priorizar o acesso ao conhecimento para aquisição de habilidades acadêmicas. A falta de preparo das escolas em incluir alunos com DI pode limitar o processo de desenvolvimento cognitivo desses indivíduos. Os resultados do estudo de Leonardo et al. (2009) demonstraram que as escolas (públicas e privadas), participantes da pesquisa, não dispõem de infraestrutura física e humana adequada para a inclusão de alunos com deficiência. Assim, há o descumprimento das prerrogativas da educação inclusiva em relação aos direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Além disso, as expectativas das famílias, geralmente, são muito baixas em relação à escolarização e aquisição de habilidades acadêmicas quando a criança apresenta um diagnóstico de DI (Veltrone, 2008; Lima, 2009; Lipp et al., 2010). Também, é possível identificar professores com baixas expectativas sobre a educação inclusiva, que se julgam despreparados para atender alunos com deficiência, expressando inclusive, que apenas o modelo de escola especial seria suficiente e mais adequado para suprir as necessidades educacionais desses alunos (Capellini, 2004).

Assim, muitos professores desenvolvem apenas atividades de socialização com as crianças que apresentam DI, negligenciando seu direito de aprendizagem de habilidades acadêmicas, principalmente para aquisição da habilidade de leitura. No estudo de Cintra et al. (2009) foi evidenciado que os professores participantes da pesquisa, priorizaram os aspectos sociais e emocionais da criança com deficiência, deixando de considerar os aspectos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem.

No que se refere à DI, muitas vezes, é considerada pela sociedade e até pelos professores não só como um fator limitante de aprendizagem, mas, preditor de incapacidade de aquisição de repertórios de leitura e escrita o que, conseqüentemente, traz pouco ou nenhum investimento em práticas e procedimentos de ensinos eficazes que possibilitem aquisição de habilidades escolares para alunos com esse perfil clínico (Santos, 2012; Cruz & Monteiro, 2013). Atitudes negativas de professores sobre a educação inclusiva têm sido evidenciadas em diversos estudos, sobretudo em relação à DI (Al-Zyoudi, 2006; de Boer et al., 2011; Savolainen et al., 2011; Alquraini, 2012; Moberg et al., 2019).

Anache e Resende (2016) demonstraram em seu estudo que os professores da sala de aula regular ficavam dependentes e limitados à avaliação e ao planejamento dos professores das salas

de recursos multifuncionais, de modo que não tinham autonomia para avaliar a aprendizagem, planejar e traçar estratégias para trabalhar os conteúdos com os alunos com deficiência. Por outro lado, os professores das salas de recursos multifuncionais encontravam dificuldades para elaborar um planejamento em conjunto com os professores da escola regular, ocasionando uma dificuldade de comunicação que poderia impactar negativamente no desempenho escolar dos alunos com deficiência.

Os estudos de Veltrone (2011) e Pletsch (2009) evidenciaram que a carência de uma formação pedagógica, com foco na preparação dos professores para trabalharem com alunos deficientes, é um dos principais desafios para estes profissionais que atuam na educação inclusiva. No entanto, mesmo o professor se sentindo despreparado, ele é um agente importante para o encaminhamento para possível diagnóstico da DI, por perceber indicadores suspeitos de DI como: atraso no desenvolvimento de habilidades escolares e problemas de comportamento (Veltrone, 2011). No contexto da sala de aula, o professor poderá perceber os atrasos na aprendizagem apresentados pela criança e, posteriormente, realizar o encaminhamento para os profissionais responsáveis fazerem as avaliações para investigação diagnóstica.

A etiologia da DI é multifatorial, porém, em quase 60% dos casos são de causas desconhecidas (Duarte, 2018). A prevalência da DI na população geral é de 1% a 3%, sendo mais frequente no sexo masculino e em população de baixa renda. Dentro da heterogeneidade da DI, de acordo o DSM-V, pode ocorrer comorbidades com outros transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos neurocognitivos e transtornos psiquiátricos, como no Transtorno do Espectro Autista (TEA), na Síndrome de Down (SD) e na Paralisia Cerebral (PC) (American Psychiatric Association, 2013). No entanto, não foram encontrados estudos com um percentual de prevalência e incidência destes transtornos associados a DI, na população geral.

No Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o qual a DI está associada, além do comprometimento cognitivo, existem as limitações características do TEA, as quais apresentam comprometimento nas habilidades sociais, adaptativas e de linguagem. Na paralisia cerebral, o comprometimento é mais significativo nas habilidades motoras. Quanto à SD, além do comprometimento nas habilidades cognitivas, os indivíduos com essa condição clínica são mais propensos à incidência de algumas doenças como: cardiopatias, diabetes. (Mierlo et al., 2018; Moreira et al., 2000). Em relação às especificidades da DI, à complexidade da aquisição de habilidades escolares e aos desafios da educação inclusiva, observa-se a necessidade de mais pesquisas que possam minimizar a escassez de evidências sobre a efetividade dos ganhos escolares para crianças DI, dentro do ensino inclusivo. Também, é importante que mais estudos científicos investiguem a percepção dos professores que trabalham com crianças com DI, em relação aos desafios no ensino e aprendizagem deste público. Em função disso, é necessário pensar e elaborar estratégias com métodos científicos que contribuam com a prática pedagógica desses profissionais e com a aprendizagem de crianças com DI.

Sendo assim, para conhecer melhor o perfil e a percepção destes profissionais em relação ao processo de alfabetização de crianças DI, o objetivo deste estudo foi descrever o perfil pedagógico dos professores que trabalham com crianças com DI, nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas baianas e identificar a sua percepção sobre a alfabetização de crianças com este perfil clínico.

Esta pesquisa traz contribuição para a educação especial inclusiva, principalmente na área de ensino, uma vez que investigou a percepção dos professores que trabalham na alfabetização de crianças com DI, em escolas baianas. Os resultados das análises demonstraram as principais variáveis que, na percepção dos professores, mais contribuem para as lacunas na alfabetização de

crianças com DI. Portanto, estes resultados poderão servir como base para elaboração de estratégias científicas que possam contribuir para a alfabetização de crianças com DI, também, contribuir para a efetivação da educação inclusiva.

Questões de Pesquisa

- Qual a percepção dos professores baianos em relação à alfabetização de alunos com DI?
- Na percepção dos professores baianos, o ensino regular oferecido é eficiente para alfabetização de crianças com DI moderada?

Hipóteses

1. A experiência do professor influencia positivamente no quanto ele se sente preparado para realizar a alfabetização de crianças com DI moderada.
2. O fato de o professor considerar possuir conhecimento contribui para ele se sentir preparado para alfabetizar crianças com DI moderada.
3. Receber formação e/ou orientação para trabalhar com crianças DI contribui para o professor se sentir preparado para alfabetizar crianças com DI.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi descrever o perfil pedagógico e a percepção dos professores sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual (DI), na educação inclusiva, no estado da Bahia.

Objetivos Específicos

- Investigar o perfil pedagógico de professores que trabalham com alunos com DI, em escolas baianas;

- Identificar a percepção dos professores baianos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação à alfabetização de alunos com DI;
- Investigar os fatores que contribuem e que diminuem a percepção de auto-eficácia na alfabetização de crianças com DI;

Referencial Teórico

Educação Especial Inclusiva e a Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual

A educação especial é uma modalidade de ensino que consiste em trabalhar, especificamente, com alunos com deficiência. Para tanto, traz como proposta a garantia do direito à escolarização formal e o direito à aprendizagem para alunos com deficiência, sendo assim, a educação especial perpassa por todos os níveis de escolaridade. (BRASIL, 2008)

Esta modalidade de ensino deve ser aplicada como complementar/suplementar ao ensino regular, a qual tem um formato de ensino individualizado de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que pode ser realizado dentro do espaço da escola, em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ou fora da escola, em centros de AEE, em turno oposto ao da aula regular. Atualmente, a educação especial tem por base o atendimento individualizado das necessidades educacionais dos alunos com deficiência, de modo que contribua para a superação das dificuldades relativas à aquisição de habilidades acadêmicas, bem como para o desenvolvimento das suas potencialidades (Brasil, 1996).

Alfabetização de Pessoas com DI

O processo de alfabetização exige do professor uma série de procedimentos, técnicas e estratégias que precisam ser sistematizadas, testadas e adaptadas para cada criança, pois cada uma possui especificidades no seu processo individual de aprendizagem. Ao considerar que cada

criança é única e possui características, limitações e habilidades diferentes, o processo de ensino deve levar em consideração a diversidade em sala de aula, independentemente do fato de a criança apresentar diagnóstico de DI (Zanato & Gimenez, 2017).

O estudo de Corrêa (2013) demonstrou que o diagnóstico de DI diminui as expectativas da família e de professores sobre a aquisição de habilidades acadêmicas de crianças com essa condição clínica. Ou seja, o reconhecimento da DI, para alguns professores, pode limitar os seus esforços no processo de ensino e aprendizagem da criança com DI. Muitas vezes, o diagnóstico de DI era usado como justificativa pelo fracasso escolar (Veltrone, 2011; Pletsch & Paiva, 2018). No entanto, mesmo com as limitações da DI, é possível a aquisição de habilidades escolares e o desenvolvimento da aprendizagem de indivíduos com DI (Rosa, 2012; Santos, 2012).

Portanto, o diagnóstico deve ser utilizado para ajudar o professor a compreender os déficits presentes em cada aluno com DI e auxiliar na compreensão do perfil funcional desses alunos para que, diante disso, as metas de ensino e aprendizagem sejam elaboradas de forma individualizada e adaptadas às necessidades destes alunos. Quanto mais cedo for o diagnóstico da DI, maior serão as chances de intervenções e ampliação do potencial para aprendizagem da criança (Schwartzman & Lederman, 2017; Silva & Cardoso, 2020).

Apesar das muitas lacunas na efetivação da educação especial inclusiva, é possível verificar na literatura alguns estudos com evidências científicas de ganhos na aprendizagem de alunos com DI, bem como a eficácia de técnicas de ensino com resultados positivos no processo de alfabetização de alunos com este perfil diagnóstico. O paradigma de equivalência de estímulo é uma das técnicas que teve a comprovação de eficácia. No estudo de Peres e Carrara (2004), verificou-se a aquisição de leitura após o treino de equivalência de estímulos durante 12 sessões, em crianças do ensino fundamental que apresentavam deficiência para o desenvolvimento dessa

habilidade escolar. As sessões foram realizadas em aulas particulares em que os resultados indicam que a metodologia da equivalência contribui para a aprendizagem da leitura de todas as palavras de treino e de novas palavras, mostrando-se como um recurso para a prática pedagógica.

Diversos estudos vêm confirmando as técnicas comportamentais como eficientes para a aprendizagem de crianças com DI (Araújo, 2004; Escobal et al., 2010; Oliveira et al., 2013). Um outro estudo de Rossit & Goyos (2009), demonstrou a aplicabilidade do paradigma de equivalência de estímulos, para ensinar a deficientes intelectuais habilidades matemáticas e a utilização do dinheiro. Neste estudo, foi utilizado um programa de computador, para estabelecer relações entre palavras ditadas, numerais impressos, imagens de moedas e notas, componentes da adição, conjunto de moedas, notas e moedas juntas, preços impressos, moedas e notas verdadeiras. Os resultados desses estudos demonstraram a eficácia do currículo como rede de relações e dos procedimentos utilizados, constatando a aquisição de habilidades complexas, num período de tempo reduzido. Entretanto, também é importante considerar a necessidade do uso de outras informações, como dicas, tal como foi demonstrado no estudo de Cazetto & Sella (2011). Os resultados encontrados pelas autoras mostram que, nem sempre, o treino por equivalência gera a emergência de relação entre estímulos que não foram diretamente treinados, porém, quando dicas são apresentadas, o desempenho melhora, garantindo a aprendizagem. Para todos os modelos descritos nesse estudo, a revisão cumulativa garante maior fixação dos comportamentos aprendidos e a generalização para outros ambientes (Mayfield & Chase, 2002). Os resultados do estudo de Souza e Assis, 2013, demonstraram que participantes com severas limitações de aprendizagem de leitura foram capazes de organizar as letras e formar palavras dissílabas, evidenciando o comportamento textual.

Autoeficácia dos Professores na Educação Inclusiva

O constructo de autoeficácia foi abordado pela primeira vez por Bandura, em 1977 no seu artigo intitulado de *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Segundo o autor a autoeficácia é o autojulgamento em se sentir capaz de realizar algo com eficiência. Este constructo foi fundamentado na teoria social cognitiva a qual defende que o indivíduo é capaz de exercer controle em relação ao seu autodesenvolvimento.

Os achados na literatura em relação à autopercepção dos professores evidenciam que a maioria destes profissionais não se sente preparada para intervenções pedagógicas no ensino para alunos com deficiência (Chadwell et al., 2019; Kahn & Lewis, 2014). Assim, a pouca ou a falta de preparação dos professores para atuar com os alunos público-alvo da inclusão representa uma das principais lacunas na efetivação da educação inclusiva.

O estudo de Boer et al. (2011) evidenciou que a maioria dos professores possuem crenças e sentimentos negativos em relação à educação inclusiva, de modo que são identificadas algumas variáveis (formação do professor, experiência na educação inclusiva e tipo de deficiência) que contribuem para as atitudes negativas destes professores. Em relação ao tipo de deficiência, este estudo de Boer e colaboradores demonstrou que a atitude da maioria dos professores foi, predominantemente, negativa em relação à deficiência intelectual moderada e grave, comparada à DI leve e às dificuldades de aprendizagem leve.

A formação do professor para atuar na educação inclusiva é um fator importante para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência e a melhoria na autoeficácia, uma vez que o professor é considerado o principal agente neste processo (de Boer et al., 2011). Diante da importância do professor para a educação inclusiva, além da preparação teórica, as questões emocionais também devem ser consideradas no seu processo de formação. Faria e Camargo

(2021) discutem as questões emocionais dos professores que atuam na educação inclusiva. Para as autoras, quando é discutida e pensada a formação dos professores, a área considerada é sempre a intelectual, ou seja, a preparação dos professores com conteúdo teóricos para trabalhar na educação inclusiva. No entanto, em se tratando das questões emocionais dos professores em relação ao trabalho na educação inclusiva, quase sempre essa área é negligenciada (Faria & Camargo, 2021).

Estudos demonstraram que a efetivação da educação inclusiva tem como principal limitação as dificuldades relacionadas à formação e à prática pedagógica adequada para atender as necessidades dos alunos com deficiência, o que não é uma exclusividade da educação brasileira, pois esta limitação é percebida tanto no cenário nacional quanto internacional. A literatura evidencia que em vários países, inclusive países desenvolvidos, os professores apresentam dificuldades em ensinar crianças com deficiência e tais dificuldades são mais latentes quando se tratam de alunos com DI (Yola Center & Ward, 1987; de Boer et al., 2011; Hofman & Kilimo, 2014; Abdelhameed, 2015; Moreno-Rodríguez et al., 2017; Crispel & Kasperski, 2019; Faiz et al., 2019).

O estudo de Chao et al. (2016) investigou a mudança na autoeficácia dos professores para a prática inclusiva, oferecendo um curso de aperfeiçoamento de curta duração para 417 professores. Os resultados evidenciaram que o investimento na formação e o conhecimento de políticas sobre a inclusão contribui para mudanças na autoeficácia e nas atitudes dos professores em relação à educação inclusiva.

A atitude dos professores é muito importante para o sucesso da educação inclusiva, estudos evidenciaram que professores com atitudes positivas sobre a autoeficácia no ensino inclusivo têm maior disposição em acolher a diversidade na sala de aula, bem como, utilizar

estratégias que contribuam com a aprendizagem de todos os alunos (Forlin et al., 2011; Savolainen et al., 2012; Chao et al., 2016). Além disso, é necessário que os professores se sintam preparados para o ensino na educação inclusiva, uma vez que a formação contribui muito para a melhoria da confiança e autoeficácia da prática pedagógica (Chao et al., 2016).

O estudo de Crispel & Kasperski (2019) demonstrou que a falta de formação por meio de programas especiais de treinamento para os professores de educação regular contribui para o professor se sentir despreparado e o surgimento de atitudes negativas em relação à sua autoeficácia no ensino para alunos com deficiência. Portanto, o aperfeiçoamento e a formação continuada do profissional da educação, que lida diretamente com o ensino para crianças com deficiência, é necessário para o desenvolvimento acadêmico destes alunos (Chadwell et al., 2019). Sendo assim, a educação inclusiva requer, dos professores, estudos com bases científicas e aprofundamento teórico para compreensão do processo de aprendizagem, além da utilização de técnicas eficazes para a alfabetização de alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem.

Para atender aos objetivos propostos, a presente dissertação foi desenvolvida sob o formato de um artigo científico, apresentando primeiramente no texto a introdução do tema e o referencial teórico.

O Perfil Pedagógico e a Percepção de Professores Baianos Sobre a Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual

Resumo

O objetivo deste estudo 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. Participaram 136 professores dos anos iniciais do ensino fundamental ($M = 42,28$ anos, $DP = 8,495$); 94,1% do sexo feminino; 80,9% trabalham em escolas públicas; 20,6% possuem especialização em educação inclusiva.

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados um questionário on-line tipo survey. A análise descritiva da frequência de respostas e a análise de regressão logística multinomial foi realizada no *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Os resultados demonstraram 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 e 84,6% se sentem preocupados quando informados que irão ensinar crianças com DI.

A análise de regressão evidenciou que, ao considerarem o conhecimento ($OR = 28,364$; $IC95\% 5,462-147,295$) e a experiência ($OR = 7,026$; $IC95\% 1,152-42,859$), 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 ($OR = 0,107$; $IC 95\% 0,26-0,448$), 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, também induz a baixa expectativa na autoeficácia para ensinar alunos com DI.

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

Abstract

The aim of this study was to describe the pedagogical profile of Bahian teachers who work with children with Intellectual Disabilities (ID) and to identify their perceptions about the literacy of children with moderate ID. 136 teachers from the early years of elementary school participated (M = 42.28 years, SD = 8.495); 94.1% female; 80.9% work in public schools; 20.6% have specialization in inclusive education. An online survey-type questionnaire was used as an instrument for data collection. Descriptive analysis of the frequency of responses and multinomial logistic regression analysis were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results showed that: 91.9% of teachers agree that both teaching models (individualized and inclusive) are efficient; 88.2% find it difficult to teach children with ID; 83.8% consider that the teaching used is inefficient and 84.6% feel concerned when informed that they will teach children with ID. Regression analysis showed that teachers, when considering the knowledge and experience to teach children with moderate ID, decrease the possibility of feeling unprepared for pedagogical interventions; considering that regular education is able to promote the literacy of a child with moderate ID, reduces confidence in the possibility of learning with curriculum adaptation. On the other hand, teachers agree that the teaching used is inefficient for the literacy of children with moderate ID, one of the difficulties being the low expectation in terms of self-efficacy to teach students with ID.

Keywords: intellectual disability; literacy; teachers profile; teachers' perception; inclusive education.

Resumen

El objetivo de este estudio fue 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. Participaron 136 profesores de los primeros años de la escuela primaria ($M = 42,28$ años, $DT = 8,495$); 94,1% mujeres; 80,9% trabaja en escuelas públicas; El 20,6% tiene especialización en educación inclusiva. Se utilizó un cuestionario tipo encuesta en línea como instrumento para la recolección de datos. El análisis descriptivo de la frecuencia de respuestas y el análisis de regresión logística multinomial se realizaron mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS). Los resultados mostraron que: 91,9% de los docentes coinciden en que ambos modelos de enseñanza (individualizado e inclusivo) son eficientes; El 88,2% tiene dificultades para enseñar a niños con DI; El 83,8% considera que la enseñanza utilizada es ineficiente y el 84,6% se siente preocupado cuando se le informa que enseñará a niños con DI. El análisis de regresión mostró que los docentes, al considerar el conocimiento y la experiencia para enseñar a niños con DI moderada, disminuyen la posibilidad de sentirse poco preparados para intervenciones pedagógicas; considerar que la educación regular es capaz de promover la alfabetización de 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 niños con DI moderada, siendo una de las dificultades la baja expectativa en términos de autoeficacia para enseñar a estudiantes con DI.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; Literatura, Perfil de los profesores; Percepción de los profesores; Educación inclusiva.

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. Neste 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).

Portanto, é fundamental a percepção do professor em relação às expectativas e a autoeficácia no ensino para alfabetização de crianças com deficiência, uma vez que isso pode ajudar a identificar os desafios da prática pedagógica, bem como contribuir para elaboração de estratégias e metas mais assertivas para superação destes desafios.

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 et al., 2015). Dessa 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 (de 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 & Pletsch, 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 et al., 2016).

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

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 et al., 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 (de 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 et al., 2013; Tilborg et al., 2014; 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 (de 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 et al., 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 este 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 da alfabetização de crianças com DI foi pontuada por alguns autores em seus estudos (Ruppar et al., 2015; Roberts-Tyler et al., 2020). Diante desta 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, o objetivo do presente estudo foi 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.

Método

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. Para este estudo, foi utilizada 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.

Participantes

Para participação na pesquisa, 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 das pesquisadoras que eram 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 pelos 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 idade entre 22 e 63 anos ($M=42,28$ anos, $DP=8,49$). 94,1% dos participantes são do sexo feminino e 80,9% lecionam em escolas públicas.

Instrumentos

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).

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

Procedimento de Análise de Dados

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. Os modelos testados com as variáveis dependentes e variáveis independentes são apresentados nos diagramas contidos neste artigo.

Resultados

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.

Tabela 1

Perfil dos Professores

Variáveis		n	%
Sexo	Feminino	128	94,1
	Masculino	8	5,9
Idade	22 – 30 anos	12	8,8
	31-45 anos	73	54,4
	> 45 anos	49	36,4
Formação	Magistério	13	9,6
	Pedagogia	98	72,1
	Outra Licenciatura	25	18,4
Curso superior concluído	Sim	121	89,0
	Não	15	11,0
Pós-graduação	Especialização	90	66,2
	Mestrado	3	2,2
	Não possui	36	26,5
	Especialização e Mestrado	7	5,1

Variáveis		n	%
Pós-graduação em	Educação Inclusiva	28	20,6
	Outra área	102	75,0
	Educação Inclusiva e Outra área	6	4,4
Docência	< 5 anos	19	13,9
	5-10 anos	22	16,1
	11-20 anos	54	39,7
	> 20 anos	41	29,9
Instituição	Pública	110	80,9
	Privada	19	14,0
	Pública e Privada	7	5,1
Série que mais atuou	1º ano	47	34,6
	2º ano	23	16,9
	3º ano	18	13,2
	4º ano	20	14,7
	5º 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		<i>N</i>	<i>%</i>
Ensino utilizado é capaz de alfabetizar crianças com DI moderada	Sim	35	25,7
	Não	101	74,3
Método de alfabetização	Fônico	50	36,8
	Silábico	26	19,1
	Global	40	29,4

Variáveis/ Questões		N	%
	Nenhum desses	20	14,7
Modelo de ensino	Somente ensino individualizado	4	2,9
	Somente ensino regular inclusivo	6	4,4
	Ambos	125	91,9
	Nenhum modelo	1	0,7
Limitação da DI	Emocional	7	5,1
	Cognitiva	52	38,2
	Motora	2	1,5
	Todas as anteriores	75	55,1
Preparação para intervenções pedagógicas	Sim	51	37,5
	Não	85	62,5
Envolvimento satisfatório nas atividades	Sim	64	47,8
	Não	71	52,2
Respostas compatíveis com os objetivos de aprendizagem	Sim	44	32,4
	Não	11	8,1
	Raramente	81	59,6
Possibilidade de aquisição de habilidades acadêmicas	Sim	58	42,6
	Não	0	0,0
	Somente com adaptação curricular	78	57,4
Dificuldades no ensino	Sim	120	88,2
	Não	16	11,8
Ineficiência do ensino utilizado	Sim	114	83,8
	Não	22	16,2
Principal barreira no ensino	Formação do professor	53	39,0
	Adaptação curricular	13	9,6
	Efetivação de políticas públicas inclusivas	70	51,5

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 esta 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 este público. A Tabela 3 demonstra as frequências das respostas dos professores participantes em relação às suas emoções ao trabalhar com alunos com DI moderado.

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

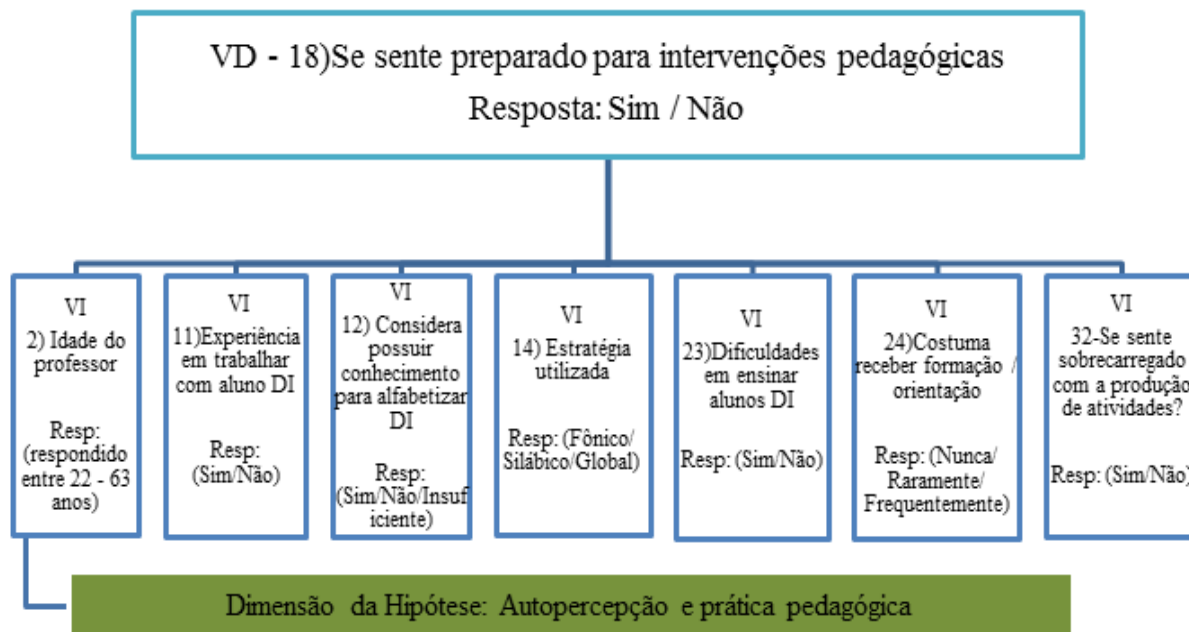
Nota: n=frequência; % = porcentagem

Análise de Regressão Logística Multinomial

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. Na Tabela 4, são apresentados os 3 modelos que foram significativos com o coeficiente de inclinação da reta (β) e a significância de cada variável que permaneceu como preditora. Os resultados foram estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Figura 1

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



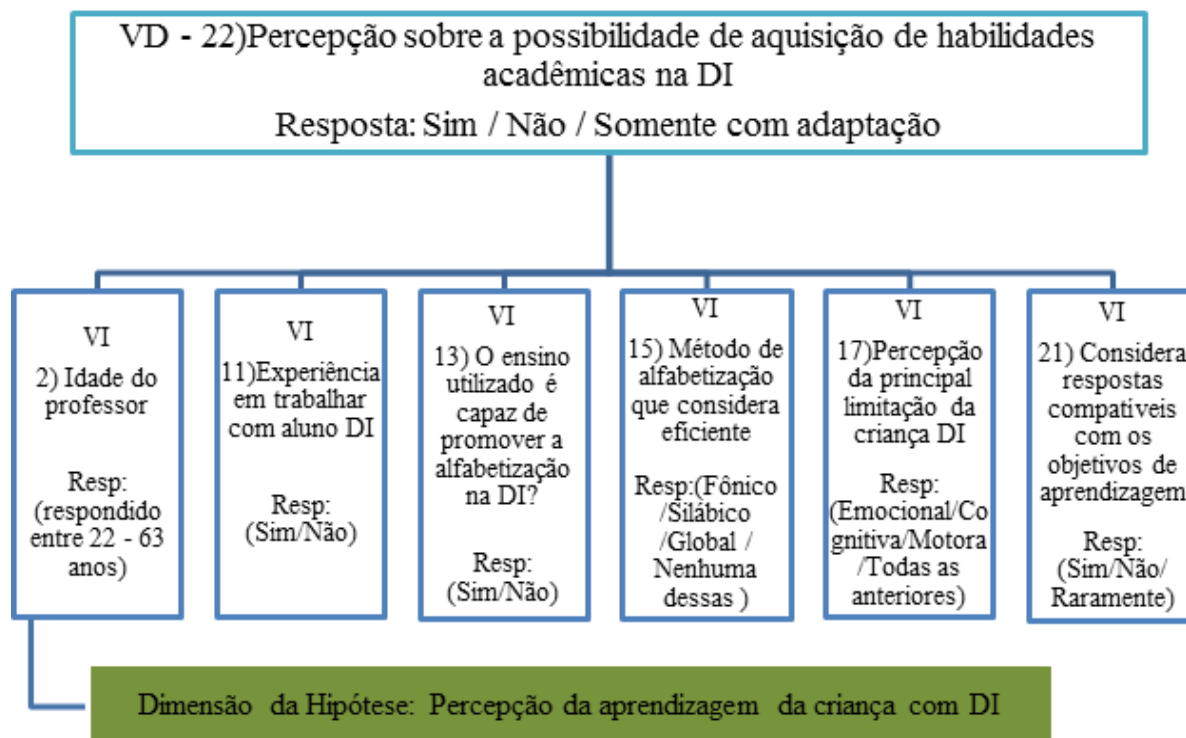
O diagrama (Figura 1) demonstra o modelo testado com a Variável Dependente (VD) e as Variáveis Independentes (VI) sobre a dimensão da hipótese relacionada à autopercepção e a prática pedagógica.

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 este 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

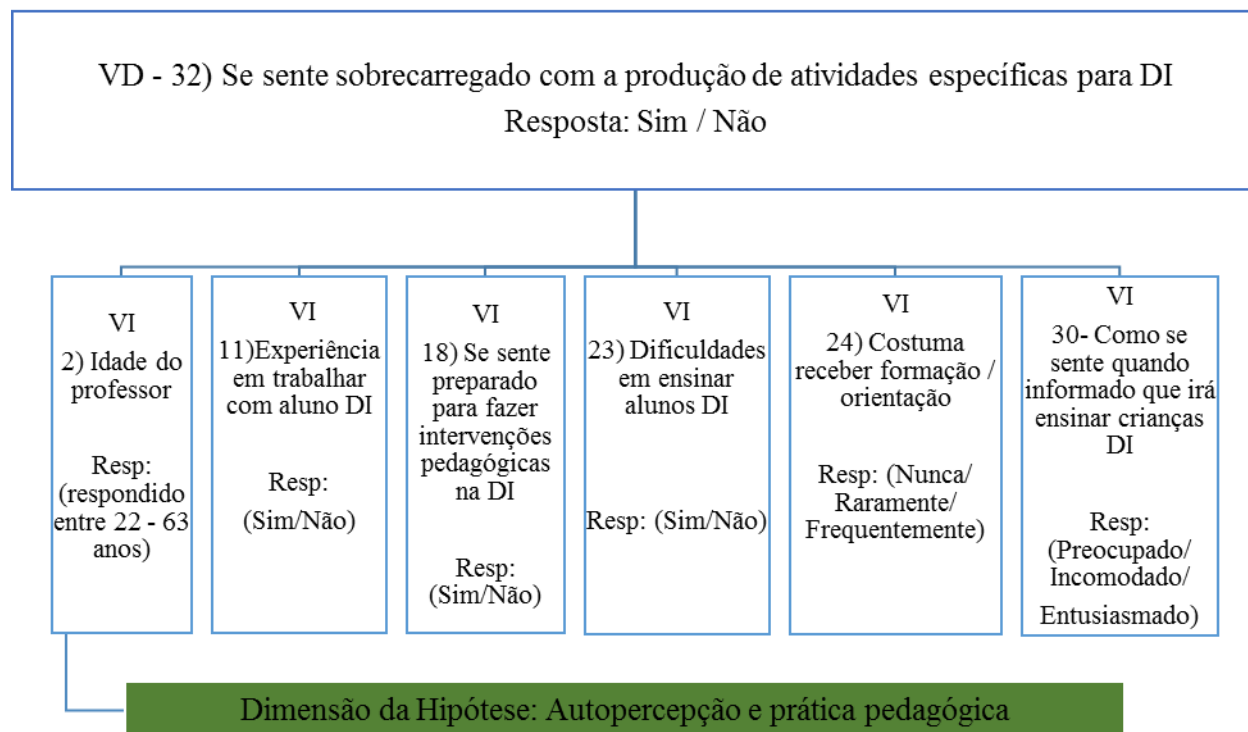


Outro modelo testado na regressão logística multinomial evidenciou a relação entre a VD - a aquisição de habilidades acadêmicas em crianças com DI; a VI - anos de experiência do professor (OR=0,953); e a VI - o ensino típico capaz de promover alfabetização de criança com DI (OR = 0,227). Os resultados 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 significativa 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 Autopercepção dos Professores

Variáveis Dependentes	Variáveis Independentes	Referências de respostas	OR	Modelo multinomial		
				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 - 1183,729	0,009	4,047
	Receber formação/orientação	Nunca	19,519	1,422 - 267,864	0,026	2,971
<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; Ruppert et al., 2017). Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento teórico e prático para alfabetizar crianças com esta condição clínica, considerando as especificidades das limitações cognitivas que contribuem para uma menor precisão na leitura (Lemons et al., 2013).

Neste estudo, 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. Esta 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 estudo 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 estudo 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 estes 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 et al., 2009; Briant & Oliver, 2012; Tavares et al., 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 et al., 2008; Rakap & Kaczmarek, 2010; de 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.

Conclusão

Os achados deste estudo 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 esta 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 destes professores em relação à alfabetização de alunos com este perfil clínico. Além disso, por meio deste estudo, também foi possível identificar as expectativas, dificuldades e as questões emocionais destes professores ao ensinarem alunos com DI. Este estudo poderá servir de base para futuras pesquisas e ajudar na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem mais assertivas para a alfabetização de crianças com DI, no ensino regular.

Referências

- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in Their Classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001063.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anjos, H. P. D., Andrade, E. P. D., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010>
- Antunes, H. S., Rech, A. J. D., & de Ávila, C. C. (2016). Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Práxis Educativa (Brasil)*, 11(1), 171-198. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i1.0008>
- Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas [ONU]. (1975). *Declaração de Direitos. Deficientes*, v. 9, p. 6, 1975.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bertelli, M. O., Cooper, S. A., & Salvador-Carulla, L. (2018). Intelligence and specific cognitive functions in intellectual disability: implications for assessment and classification. *Current opinion in psychiatry*, 31(2), 88-95. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000387>
- Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista brasileira de educação especial*, 18(1), 141-154. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>
- Bueno, J. G. S. (2012). As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Distúrbios da Comunicação*, 24(3), 285-297. <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144/9701>
- Bueno, J. G. S., & Marin, A. J. (2011). Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. R. Baptista (Orgs.), *Professores e educação especial: Formação em foco* (pp. 111-132). Mediação.
- Capovilla, A. G. S., Smythe, I., Capovilla, F. C., & Everatt, J. (2001). Adaptação brasileira do International Dyslexia Test: perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. *Temas sobre Desenvolvimento*, 10(57), 30-37. <https://www.jstor.org/stable/24827532>

- 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*, 34(2), 776-787. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>
- Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C., McMahon, D. D., & Kraiss, K. (2015). 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*, 50(2), 155-171. <http://www.jstor.org/stable/24827532>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2011). Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, 28(85):85-96. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/183/products-list.html>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-53. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Carvalho, E. N. S., & Maciel, D. M. M. D. A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*, 11(2), 147-156. <https://bit.ly/3wya9YT>
- de Freitas, MC (2012). 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. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5977?show=full>

- de Souza, J. A. N., & Assis, G. J. A. (2013). Instalando pré-requisitos de leitura para dois alunos com deficiência intelectual. *Psicologia: teoria e prática*, 15(2), 130-143. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216010>
- Dehaene, S. (2011). The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education. In: A. M. Battro, S. Dehaene, & W. Singer (Eds.), *Human neuroplasticity and education* (pp. 19–32). Vatican City: Pontifical Academy of Sciences.
- Denari, FE, & Sigolo, SRRL. (2016). Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: RB. Poker; SESO, Martins; CRM, Giroto (Orgs) *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. (pp.15-33) São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Detrich, R., & Lewis, T. (2013). A decade of evidence-based education: Where are we and where do we need to go? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(4), 214-220. <https://doi.org/10.1177/1098300712460278>
- Faria, P. M. F. D., & Camargo, D. D. (2021). Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. *Educar em Revista*, 37, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>
- Floriani, F. H., & Fernandes, S. D. F. (2015). Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos. 1-18. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>
- Freitas, P. M. (2016). Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, 8(2). <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12866>
- Freitas, P. M., & Cardoso, T. (2015). Contribuições da Neuropsicologia para a inclusão educacional: como enfatizar as potencialidades diante das deficiências? *Aprender -*

- Caderno de Filosofia e Psicologia Da Educação, 0(14), 153–173. <https://core.ac.uk/download/pdf/236654169.pdf>
- Fusão, EF, & Vilanova, LCP (2017). Transtornos do neurodesenvolvimento. In: Rodrigues MM, Vilanova LCP (Eds.). Tratado de Neurologia Infantil. (pp.371-416) São Paulo: Atheneu.
- Garcia, RMC (2011). Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. R. Baptista (Orgs.), Professores e educação especial: formação em foco (pp. 65-78). Mediação.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114939
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012) Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. *EDUERJ*. <https://doi.org/10.7476/9788575114414>
- Gomes, M. L. D. C., Benitez, P., Domeniconi, C., & Verdu, A. C. M. A. (2017). Efeitos do ensino do ecoico aliado a repertórios básicos de leitura sobre a nomeação de palavras em crianças com deficiência intelectual. *Temas em Psicologia*, 25(1), 319-334. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-18Pt>
- Gonçalves, H. A., Viapiana, V.F., Sartori, M. S., Giacomoni C. H., Stein, L. M., & Fonseca, R. P. (2017). Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática? *Rev Neuropsicol Latinoam*. 9(3), 42-54. DOI:10.5579/rnl.2016.0393

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L., & Kerbel, A. (2015). Where Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access. *Exceptional Children*, 81(3), 312–328. <https://doi.org/10.1177/0014402914563697>
- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F., Bost, T. J., & Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. *Exceptional Children*, 79(4), 408–426. <https://doi.org/10.1177/001440291307900402>
- Levy, Y. (2011). IQ predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2267–2277. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.043>
- McHatton, P. A., & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches* (1ª ed.). Junqueira & Marin Editores. <https://bit.ly/3gJ9eOJ>
- Minetto M. de F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: Ibipex. <https://bit.ly/3gDmF2C>

- Moltó, M. C. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Person Educación: S.A. Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=261552>
- Nardes, F., Araújo, A. P., & Ribeiro, M. G. (2012). Mental retardation in Duchenne muscular dystrophy. *Jornal de pediatria*, 88, 6-16. <https://doi.org/10.2223/JPED.2148>
- Obrzut, JE & Hynd, GW (2013). *Child neuropsychology: clinical practice*. Orlando: Academic Press.
- Ojok, P., & Wormnaes, S. (2013) Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>
- Oliveira, AAS (2008). Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: Algumas reflexões. In: Oliveira AAS; Omote S; Giroto, CRM (Orgs) *Inclusão escolar: As contribuições da educação especial*. Editora Cultura Acadêmica, Marília.
- Oliveira, AAS (2014). Educação especial: formação do professor em debate. In M Chacon, & MJS Marin (Orgs.), *Educação e saúde de grupos especiais* (pp. 27-44). Cultura Acadêmica.
- Oliveira-Menegotto, L. M. D., Martini, F. D. O., & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 155-168. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000100012>
- Padilha, A. M. L. (2007). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (4ª ed.). Editora Autores Associados BVU

- Pedroso, CCA (2016). 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: RB Poker, S Martins & CRM Giroto (Orgs.), Educação inclusiva: Em foco a formação de professores, (pp. 33-58). Cultura Acadêmica.
- Piccolo, L. D. R., & Salles, J. F. (2013). Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. *Psicologia: teoria e prática*, 15(2), 180-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216014>
- Poker, R. B., Martin, S., & Giroto, C. R. M. (2016). Educação inclusiva: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (2), 98-109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740–1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>
- Ribeiro, D. O., & Freitas, P. M. (2019). Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. *Revista Educação Especial*. 32, 1-20. <https://doi.org/10.5902/1984686X31119>

- Roberts-Tyler, E. J., Beverley, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2020). 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*, 1–17. doi:10.1080/08856257.2020.1764810
- Rose, J. (2012). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50.
doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- Ruppar, A. L., Afacan, K., Yang, Y., & Pickett, K. J. (2017). Embedded shared reading to increase literacy in an inclusive english/language arts class: Preliminary efficacy and ecological validity. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1) 51-63. <https://www.jstor.org/stable/26420375>
- Ruppar, A. L., Gaffney J. S., & Dymond, S. K. (2015) Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209–226. <https://doi.org/10.1177/0014402914551739>
- Sauer, J., & Jorgensen, C. M. (2016). Still caught in the continuum: A critical analysis of least restrictive environment and its effect on placement of students with intellectual disability. *Inclusion*, 4(2), 56-74. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.2.56>
- Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2012). Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas preditoras. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(spe), 43-56. <https://dx.doi.org/10.5579/rl.2012.0101>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with

- disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785.
<https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M. D., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542.<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- Tremblay, P. (2013). 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*, 13(4), 251-258.<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>
- Van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: a clinical perspective. *Research in developmental disabilities*, 35(7), 1674–1685. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.025>
- Van Tilborg, A., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2018). Modeling individual variation in early literacy skills in kindergarten children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 72 (1), 01-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.10.017>
- Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 60, 211-222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.015>

Considerações Finais

A educação é essencial ao desenvolvimento humano, nos domínios social, intelectual e prático. 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 em que a relação condicional de aprendizagem acontece na vida do ser humano. Contudo, 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.

No período estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para alfabetização, no Brasil, espera-se que todos os alunos cheguem ao final do segundo ano do ensino fundamental sabendo ler, escrever e interpretar (BRASIL, 2017). No entanto, o estudo de Anache e Resende (2016) evidenciou uma realidade contraditória para alunos com DI que contraria estas prerrogativas estabelecidas pela BNCC. Considerando o fato de que a criança com DI tem maior comprometimento nas funções cognitivas (American Psychiatric Association, 2013) e a escola regular ainda encontra dificuldades em realizar as adaptações necessárias para reabilitação na aprendizagem da criança DI (Ribeiro & Freitas, 2019), o atraso na aprendizagem torna-se um problema no processo de escolarização, pois, além da distorção idade série (Anache & Resende, 2016), o indivíduo adquire pouca ou nenhuma habilidade acadêmica imprescindível à alfabetização.

Em relação à DI, como antes discutido neste estudo, é uma deficiência caracterizada por comprometimentos significativos nos preditores importantes para a aprendizagem, como a memória e a inteligência (APA, 2013). As crianças com este 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. A efetivação da educação inclusiva

deve considerar a importância de aquisição de habilidades escolares, para tanto, é preciso oferecer condições necessárias para o desenvolvimento dessas habilidades. A adaptação curricular 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.

A literatura evidencia que, apesar dos ganhos da Educação Especial e inclusiva, ainda existem várias lacunas, tais como: formação de professores, pouco investimento e disponibilização de recursos, adaptação curricular e estrutural que comprometem a efetivação da Educação Especial e inclusão de alunos com deficiência (Moreira & Manrique, 2012; Silveira, Enumo & Rosa, 2012; Vitta, Silva & Moraes, 2004; Veltrone, 2011; Pletsch, 2009).

Os achados deste estudo respondem às questões sobre barreiras da inclusão, demonstrando os eixos que podem ser focos de futuras intervenções. O impacto para as melhorias no contexto educacional enfatiza a aplicabilidade do estudo para a elaboração de procedimentos de intervenção fundamentados nas lacunas identificadas diante da percepção dos professores que atuam nos ciclos iniciais da educação básica, estabelecendo relação com o foco do programa de mestrado, que é o ensino na educação básica.

Referências Gerais

- Abdelhameed, H. (2015) Teachers' and parents' attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities in general education schools in Egypt. *Journal of the International Association of Special Education*, 16(1) 23-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218650>.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with

- Disabilities in Their Classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1001063.pdf>
- Almeida, C. C. O. (2018). Educação inclusiva, os desafios para sua efetivação. *Cadernos de Pós-graduação*, 17(2), 239-249. doi:<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n2.7716>
- Alquraini, T. A. (2012). Fatores relacionados às atitudes dos professores em relação à educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual grave em Riade, na Arábia Saudita. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (3), 170-182. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x>
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21, 55–62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843606.pdf>
- American Association On Mental Retardation (AAIDD). Definition of mental diagnósticoal retardation. 2002. Disponível em http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml. Acesso em 05 de setembro de 2019
- American Psychiatric Association. *Developmental Disabilities*, v. 56, p. 165-176, 2016. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2013,992 p.
- Anache, A. A., & Resende, D. A. R. (2016). Characterization of learning evaluation in multi-functional resources rooms for students with intellectual disabilities. *Revista Brasileira de Educacao*, 21(66), 569–591. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>

- Anati, N. M., & Ain, A. (2012). Including Students with Disabilities in UAE Schools: A Descriptive Study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982862>
- Anjos, H. P. D., Andrade, E. P. D., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100010>
- Antunes, H. S., Rech, A. J. D., & de Ávila, C. C. (2016). Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Práxis Educativa (Brasil)*, 11(1), 171-198. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i1.0008>
- Araújo, P. M. (2004). Comportamento de subtrair com base no paradigma de equivalência de estímulos: um estudo com deficientes intelectuais. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos] São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3161>
- Artioli, A. L. (2006). A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. *Psicologia da Educação*, (23), 103-121. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200006&lng=pt&tlng=.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200006&lng=pt&tlng=)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Baptista, J. A. (2010). Inclusão e Desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 123-140.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.132>.
- Bertelli, M. O., Cooper, S. A., & Salvador-Carulla, L. (2018). Intelligence and specific cognitive functions in intellectual disability: implications for assessment and classification. *Current opinion in psychiatry*, 31(2), 88-95. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000387>
- Boneti, L. (2006). Análise crítica dos Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva. *Revista Diálogo Educacional*, 6(17), 113-124. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v6i17.6746>
- Brasil. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996) Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394/96. Brasília: MEC
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2021.
- Brasil. (2015) Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. 2 de julho – Seção 1 – pp. 8-12.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Brasília, 2017, p.1-113.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista brasileira de educação especial*, 18(1), 141-154. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100010>
- Bueno, J. G. S. (2012). As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. *Distúrbios da Comunicação*, 24(3), 285-297.
- Bueno, J. G. S., & Marin, A. J. (2011). Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores; dez anos depois. In Caiado; K.R.M.; Jesus, D.M. de; Baptista; C.R.(Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. (1ed., 2, 111-130). Porto Alegre: Mediação
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *Rural Educator*, 33(2), 27–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ987618>
- Capellini, V. L. M. F. (2004) Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. [Tese de doutorado, UFSCar]SãoPaulo.<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>
- Capovilla, A. G. S., Gutschow, C. R. D., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: teoria e prática*, 6(2), 13-

- 26.http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200002&lng=pt&tlng=pt
- Capovilla, A. G. S., Smythe, I., Capovilla, F. C., & Everatt, J. (2001). Adaptação brasileira do International Dyslexia Test: perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. *Temas sobre Desenvolvimento*, 10(57), 30-37.<https://www.jstor.org/stable/24827532>
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Cazetto, T. F., & Sella, A. C. (2011). Effects of prompts sets in conditional discriminations tasks. *Psicologia Em Estudo*, 16(2), 307-316.<https://www.scielo.br/j/pe/a/BxyN7f6jYtz9bQ9xzm3m5Sh/?lang=pt>
- Chadwell, M. R., Roberts, A. M., & Daro, A. M. (2019). Ready to teach all children? Unpacking early childhood educators' feelings of preparedness for working with children with disabilities. *Early Education and Development*, 31(1), 100-112. DOI: 10.1080/10409289.2019.1621584
- 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*, 34(2), 776-787.<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>
- Chih Nuo Grace Chao, Chris Forlin & Fuk Chuen Ho (2016) Melhorando a autoeficácia docente para professores em salas de aula inclusivas em Hong Kong, *International Journal of Inclusive Education*, 20:11, 1142-1154, DOI: [10.1080/13603116.2016.1155663](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663)
- CID10. (1998). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. Versão: 1.6c

- Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C., McMahon, D. D., & Kraiss, K. (2015). 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*, 50(2), 155-171. <http://www.jstor.org/stable/24827532>
- Cintra, G. M. S.; Rodrigues, S. D. & Ciasca, S. M. (2009) Inclusão escolar: Há coesão nas expectativas de pais e professores?. *Revista Psicopedagogia (São Paulo)*, v. 26, p.55-64. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69-75. <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Cruz, M. M., & Monteiro, A. (2013). Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-30. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728073>
- Cunha, P. A. F. (2015). Neurociência e educação: a estimulação cognitiva como possibilidade de intervenção na educação inclusiva. (50 f.) Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil. <http://bdm.unb.br/handle/10483/15833>

- Cunha, V. L.O., & Capellini, S. A. (2011) Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*.28(85):85-96.<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/183/products-list.html>
- Danielsson, H., Henry, L., Rönnerberg, J., & Nilsson, L.-G. (2010). Executive functions in individuals with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1299–1304. doi:10.1016/j.ridd.2010.07.012
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–53.<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Carvalho, E. N. S., & Maciel, D. M. M. D. A. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*, 11(2), 147-156.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008
- de Rose, J. C.; de Souza, D. G.; Rossito, A. L. & de Rose, T. M. S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5,325-346.
- Decobert, F., Grabar, S., Merzoug, V., Kalifa, G., Ponsot, G., Adamsbaum, C., & des Portes, V. (2005). Unexplained mental retardation: is brain MRI useful? *Pediatric Radiology*, 35(6), 587–596. doi:10.1007/s00247-005-1406-x
- Dehaene, S. (2011). The massive impact of literacy on the brain and its consequences for education. In A. M. Battro, S. Dehaene, & W. Singer (Eds.), *Human neuroplasticity and education* (pp. 19–32). Vatican City: Pontifical Academy of Sciences.

- Denari, F. E., & Sigolo, S. R.R. L. (2016). Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: RB. Poker; SESO, Martins & CRM, Giroto (Orgs). Educação inclusiva: em foco a formação de professores. (pp.15-33) São Paulo: Cultura Acadêmica. https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf.
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6),579–587.<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Detrich, R., & Lewis, T. (2013). A decade of evidence-based education: Where are we and where do we need to go? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(4), 214-220.<https://doi.org/10.1177/1098300712460278>
- Dias, A. M. In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2012.
- Draganski, B. et al. Neuroplasticity: changes in grey matter induced by training. *Nature*, v. 427, n. 6972, p. 311-312, 2004.
- Duarte RCB. Deficiência intelectual na criança. *Resid Pediatr*. 2018;8(0 Supl.1):17-25 DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-04.
- Dumas, J. E. (2018). *Psicopatologia da Infância e da Adolescência-3*. Artmed Editora.
- Dunn, K., Rydzewska, E., MacIntyre, C., Rintoul, J., and Cooper, S.-A. (2019) The prevalence and general health status of people with intellectual disabilities and autism co-occurring

- together: a total population study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63: 277–285. <https://doi.org/10.1111/jir.12573>.
- Escobal, G.; Rossit, R. A. S.; Goyos, C. (2010). Aquisição de conceito de número por pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 467-475, jul./set. 2010.
- Faiz, Z., Arif, A., & Zia, S. (2019). Desafios enfrentados por professores durante o ensino de alunos com deficiência de desenvolvimento no nível da escola primária em Lahore. *Revista da Educação Inclusiva*, 3 (1).
<http://journal.aiou.edu.pk/journal1/index.php/JIE/article/view/417>
- Faria, P. M. F. D., & Camargo, D. D. (2021). Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. *Educar em Revista*, 37, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64536>
- Ferraz, C. R. A., de Araújo, M. V., & Carreiro, L. R. R. (2010). Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental: Comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 397–414.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300006>
- Fischer, Kurt; Dawson, Theo; Schnepps, Matthew. Plasticity in learning pathways: assessments that capture and facilitate learning. *Human Neuroplasticity and Education*, Vaticano, v. 27, n. 100, p. 100-117, 2010.
- Floriani, F. H., & Fernandes, S. D. F. (2015). Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). A escala de sentimentos, atitudes e preocupações sobre a educação inclusiva revisada (SACIE-R) para medir a percepção dos

- professores em formação sobre a inclusão. *Exceptionality Education International* , 21 (3). <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Freire, R. C. D. L., Duarte, N. D. S., & Hazin, I. (2012). Fenótipo neuropsicológico de crianças com síndrome de Down. *Psicologia em Revista*, 18(3), 354-372.
- Freitas, Maria Clara de. (2012) 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.
- Freitas, P. M, & Cardoso, T. G. S. (2015). Contribuições da Neuropsicologia para a inclusão educacional: como enfatizar as potencialidades diante das deficiências? *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia Da Educação*, 0(14), 153–173.
- Freitas, Patrícia Martins et al. (2019). Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. *Pedagogia em ação*. Belo Horizonte -MG, 2019.
- Fusão, E.F., & Vilanova, L.C.P. (2017). Transtornos do neurodesenvolvimento. In: Rodrigues M.M & Vilanova L.C.P. (Eds.). *Tratado de Neurologia Infantil*. (pp.371-416) São Paulo: Atheneu.
- Gabrielli, O., Bruni, S., Coppa, GV, Carloni, I., Polonara, G., Regnicolo, L., Salvolini, S., & Salvolini, U. (2002). Alterações da substância branca e anormalidades calosas em pacientes síndrômicos com retardo mental. *Journal of Child Neurology*, 17 (3), 164-168. <https://doi.org/10.1177/088307380201700302>
- Galaburda, A. (2010) Neuroscience, education, and learning disabilities. *Human Neuroplasticity and Education*, Vaticano, v. 27, n. 151, p. 151-166.

- Garcia, R. M. C. (2011). Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus, & C. R. Baptista (Orgs.), *Professores e educação especial: formação em foco* (pp. 65-78). Mediação.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146.
https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11493/pdf/JERO_2015_2_Gebhardt_et_al_General_and_special_education.pdf
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356.
[doi:https://doi.org/10.5902/1984686X209](https://doi.org/10.5902/1984686X209)
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2012) Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. *EDUERJ*. <https://doi.org/10.7476/9788575114414>
- Gomes, M. L. D. C., Benitez, P., Domeniconi, C., & Verdu, A. C. M. A. (2017). Efeitos do ensino do ecoico aliado a repertórios básicos de leitura sobre a nomeação de palavras em crianças com deficiência intelectual. *Temas em Psicologia*, 25(1), 319-334.
<https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-18Pt>
- Gonçalves, H. A., Viapiana, V.F., Sartori, M. S., Giacomoni C. H., Stein, L. M., & Fonseca, R. P. (2017). Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática? *Rev Neuropsicol Latinoam*. 9(3), 42-54. DOI: 10.5579/rnl.2016.0393

- Guebert, M. C. C. (2013). Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. (121f) Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. São Paulo.
[.https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10392](https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10392)
- Hannu Savolainen, Petra Engelbrecht, Mirna Nel & Olli-Pekka Malinen (2012) Compreendendo as atitudes e a autoeficácia dos professores na educação inclusiva: implicações para a formação inicial e contínua de professores, *European Journal of Special Needs Education*, 27:1 , 51-68, DOI: [10.1080/08856257.2011.613603](https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603)
- Hagberg, B.; Kyllerman, M. Epidemiology of mental retardation: a Swedish survey. *Brain Dev.*, v.5, n.5, p.441-449,1983.
- Henry, L., & Winfield, J. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 54(4), 354–365. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01264.x>
- Herederó, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares- *Acta Scientiarum. Education*, 32(2), 193-208.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>
- Hofman, RH e Kilimo, JS (2014). Atitudes e autoeficácia dos professores para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas da Tanzânia. *Journal of Education and Training*, 1 (2), 177. doi: <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>
<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144/9701>

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). SIDRA Sistema de recuperação automática. Analfabetismo. IBGE. <https://sidra.ibge.gov.br/Busca?q=analfabetismo>
- Jill Fitzgerald & Timothy Shanahan (2000) Reading and Writing Relations and Their Development, *Educational Psychologist*, 35:1, 39-50, DOI: 10.1207/S15326985EP3501_5
- Kahn, S., & Lewis, A. R. (2014). Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. *Journal of Science Teacher Education*, 25(8), 885–910. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9406-z>
- Kearney, A., & Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand: reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), 201-219. DOI: 10.1080/13603110500256145
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L., & Kerbel, A. (2015). Where Students With the Most Significant Cognitive Disabilities Are Taught: Implications for General Curriculum Access. *Exceptional Children*, 81(3), 312–328. <https://doi.org/10.1177/0014402914563697>
- Leite, M. K. & Hübner, M. M. C. (2010). Aquisição de leitura recombinação após treinos e testes de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas. *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*, 11,63-81.
- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F., Bost, T. J., & Davis, S. M. (2013). Performance of Students with Significant Cognitive Disabilities on Early-Grade Curriculum-Based Measures of Word and Passage Reading Fluency. *Exceptional Children*, 79(4), 408–426. <https://doi.org/10.1177/001440291307900402>

- Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, Bray, Cristiane Toller, & Rossato, Solange Pereira Marques. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 289-306.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>
- Levy, Y. (2011). IQ predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2267–2277.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.043>
- Lima, S. R. (2009) Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. São Carlos. 181p.
- Lipp, L. K, Martini, F. O. E Oliveira-Menegotto, L. M. (2010). Desenvolvimento, escolarização e síndrome de Down: expectativas maternas. Novo Hamburgo-RS. Paidéia. 2010.
- Louise, M. (2017). A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação (6th ed.). Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 42 p.: il. – (PNE em Movimento; ISSN 2448-4288; 6) Brasília-DF. <https://doi.org/doi:10.24109/2448-4296.seriepne.2017.6>
- Luckasson, R. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. 10. ed. Washington DC: American Association On Mental Retardation, 2002
- Machado, L., & Haydu, V. (2012). Escolha de acordo com modelo e equivalência de estímulos: ensino de leitura de palavras em situação coletiva. *Psicologia da Educação*, 0(35), 72-94.
Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/27943>
- Magnabosco, M. de B., & Lemos de Souza, L. (2018). Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22

- (1), 115-122. [Fecha de Consulta 29 de Julio de 2021]. ISSN: 1413-8557. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282364762012>
- Martins; Claudia R.M. Giroto. (Org.). Educação Inclusiva: em foco a formação de professores. 1ª ed. São Paulo / Marília: Cultura Acadêmica / Oficina Universitária, 2016, v. 1, p. 15-31.
- Maturana, A. P. P. M.; Mendes, E. G. (2015). O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193, 2015.
- Mayfield, Kristin; Chase, Philip. (2002). The effects of cumulative practice on mathematics problem solving. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 35, n. 2, p. 105-123, 2002.
- McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J., & Ray, L. (2003). The Achievement of Students with Developmental Disabilities and Their Peers Without Disabilities in Inclusive Settings: An Exploratory Study. *Education and Treatment of Children*, 26(3), 224–236. <http://www.jstor.org/stable/42899751>
- McHatton, P. A., & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203.
<https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
- Melo, R. M. de & Jesus, P.S. (2009). Equivalência de estímulos e estratégias de intervenção para crianças com dificuldade de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 13, 103-112.
- Melo, R. M., & Serejo, P. Equivalência de estímulos e estratégias de intervenção para crianças com dificuldade de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 13(1), 2009.
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches* (1ª ed.). Junqueira Marin.

- Mierlo, A. I. V., Queje, I. C., Simionatto, M., Brito, P. S., Santos, F. A. D., Velloso, J. C. R., & Borato, D. C. K. (2018). Avaliação bioquímica e hematológica em indivíduos com deficiência intelectual associada ou não à síndrome de Down. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*, 54, 9-13. <https://doi.org/10.5935/1676-2444.20180005>.
- Minetto M. de F. (2008). Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex. <https://bit.ly/3gDmF2C>
- Miranda, A. A. B. (2008). Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. *Cadernos de História da Educação (UFU)*, v. 7, p. 29-44.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>
- Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, p. 1-7, 2004.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). A luta pela educação inclusiva no Japão e na Finlândia: atitudes dos professores em relação à educação inclusiva. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. doi: 10.1080/08856257.2019.1615800
- Moltó, M.C.C. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. *Person Educación: S.A. Madrid*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=261552>
- Moreira, Lília MA, El-Hani, Charbel N e Gusmão, Fábio AFA síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2000, v. 22, n. 2 [Acessado 4 Março 2022] , pp. 96-99. Disponível em:

- <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000200011>>. Epub 17 Out 2000. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000200011>.
- Moreira, G. E. & Manrique, A. L. (2012). O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE?. In: L. V. Dornelles & N. Fernandes. (Orgs.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As Marcas das Dialogicidades Luso-Brasileiras*. (1ªed., pp. 592-611). Braga-PT: CIEC - Minho
- Moreno-Rodríguez, R., Lopez, J., Carnicero, J., Garrote, I., & Sánchez, S. (2017). Percepção de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula do ensino regular no Equador. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (9), 45-53. doi: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i9.2573>
- Moscardini, S. F. Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2011.
- Mueller, M. M.; Olmi, D. J. & Saunders, K. J. (2000). Recombinative generalization of within-syllable units in prereading children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33,512-531.
- Nardes, F., Araújo, A. P., & Ribeiro, M. G. (2012). Mental retardation in Duchenne muscular dystrophy. *Jornal de pediatria*, 88, 6-16. <https://doi.org/10.2223/JPED.2148>
- Nunez, C. C., Roussotte, F., & Sowell, E. R. (2011). Focus on: structural and functional brain abnormalities in fetal alcohol spectrum disorders. *Alcohol research & health : the journal of the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism*, 34(1), 121–131.
- Obrzut, John E; Hynd, George W. (2013). *Child neuropsychology: clinical practice*. Orlando: Academic Press, 2013, 324 p.

- Ojok, P., & Wormnaes, S. (2013) Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>
- Oliveira, A. A. S. (2014). Educação especial: formação do professor em debate. In M. Chacon, & M. J. S. Marin (Orgs.), *Educação e saúde de grupos especiais* (pp. 27-44). Cultura Acadêmica.
- Oliveira, A.A.S. (2008). 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*. Editora Cultura Acadêmica, Marília.
- Oliveira, Marileide Antudes De; Penariol, Camila Politti; Goyos, Celso. (2013). Ensino da aplicação de tarefas de matching-to-sample computadorizadas para ensino de leitura. *Acta Comportamentalia, Guadalajara*, v. 21, n. 1, p. 53-67, 2013.
- Oliveira-Menegotto, L. M. D., Martini, F. D. O., & Lipp, L. K. (2010). Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 155-168. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000100012>
- Padilha, A. M. L. (2007). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (4ª ed.). Autores Associados.
- Pedroso, C. C. A. (2016). 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: R. B. Poker, S. E. S. O. Martins, & C. R. M. Giroto (Orgs.), *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*, (pp. 33-58). Cultura Acadêmica.

- Pereira, A. M. et al. (2015). Avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve. *Psicopedagogia*. Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 32, p. 302-313, 2015.
- Peres, Edinéia Aparecida; Carrara, Kester. (2004). Dificuldades de leitura: aplicação da metodologia da equivalência de estímulos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 18, p. 77-94, jan./jun. 2004.
- Piccolo, L. D. R., & Salles, J. F. (2013). Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. *Psicologia: teoria e prática*, 15(2), 180-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193828216014>
- Pletsch, M. D. (2009). Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas. (254 f). Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf
- Pletsch, M. D., & de Paiva, C. (2018). Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, 31 (63), 1039-1079. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158928016>
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18 (35), 193-208. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>

- Poker, R. B., Martin, S., & Giroto, C. R. M. (Org) (2016). Educação inclusiva: Em Foco a Formação de Professores. São Paulo: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária. https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2015). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17 (2), 98-109. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12116>
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740–1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>
- Ribeiro, D. O. & Freitas, P. M. de (2019). Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. *Revista Educação Especial*, 32, 59. <https://doi.org/10.5902/1984686x31119>
- Richter, L. (2018). Aproximações entre Neurociência e Educação: Algumas Considerações a partir de Metanálise Qualitativa. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre. 2018. 310p.
- Roberts-Tyler, E. J., Beverley, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2020). 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*, 1–17. doi:10.1080/08856257.2020.1764810
- Rosa, K. N. D. S. (2012). *Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP].
file:///C:/Users/Emanuelle%20Barros/Downloads/Rosa_capaz%20de%20aprender.pdf
- Rose, J. (2012). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50. doi:
<http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- Rossit, Rosana Aparecida Salvador; Goyos, Celso. (2009). Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 213-225, jul./dez. 2009.
- Ruppar, A. L., Afacan, K., Yang, Y., & Pickett, K. J. (2017). Embedded shared reading to increase literacy in an inclusive english/language arts class: Preliminary efficacy and ecological validity. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1) 51-63. <https://doi.org/10.2307/26420375>
- Ruppar, A. L., Gaffney J. S., & Dymond, S. K. (2015) Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2), 209–226. <https://doi.org/10.1177/0014402914551739>
- Santos, Daísy Cléia Oliveira dos. (2012). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 935-948.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>

- Sauer, J., & Jorgensen, C. M. (2016). Still caught in the continuum: A critical analysis of least restrictive environment and its effect on placement of students with intellectual disability. *Inclusion*, 4(2), 56-74. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.2.56>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2011). Compreendendo as atitudes e a autoeficácia dos professores na educação inclusiva: implicações para a formação inicial e contínua de professores. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51–68. doi: 10.1080 / 08856257.2011.613603
- Schwartzman, J. S., & Lederman, V. R. G. (2017). Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. *Inclusão Social*, 10(2). Recuperado de <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028>
- Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2012). Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(spe), 43-56. <https://dx.doi.org/10.5579/rnl.2012.0101>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & society*, 23(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Sidman, M. (1992). Equivalence relations: some basic considerations. In: Hayes, S. C. e Hayes, L.J. (Orgs). *Understanding verbal relations: the second and third international institute on verbal relations*. 15-27. Reno: Context Press.
- Sidman, Murray. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 14, n. 1, p. 5-13, 1971.

- Silva, J. H.; Almeida, M. E. C.; Caiado, Katia Regina Moreno. Produção do conhecimento sobre as instituições especializadas para a pessoa com deficiência intelectual (1996-2015). *Perspectiva (UFSC)*, v. 35, p. 859-886, 2017.
- Silva, M. J. F., & Cardoso, F. B. (2020). A identificação precoce de uma possível deficiência intelectual através de uma perspectiva neuropsicopedagógica. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 37767-37774. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-348>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.18, p.695-708. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano* (8a ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes, 10ª edição. Tradução: João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 2000. 489p.
- Sousa, L. B.; Hubner, L. C. (2017) A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos em escolas públicas do sul do Brasil. *Fórum Linguístico*, v. 14, p. 2044-2060. https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14744/2/A_relacao_entre_desempenho_em_compreensao_leitora_e_fatores_socioeconomicos.pdf
- Sousa, Neide; Nascimento, D. (2018). A inclusão escolar e o aluno com Síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem school inclusion and the student

- with down syndrome: curricular adaptations and evaluation of learning a inclusão de alunos com deficiência nas c. Educação & Formação, Fortaleza, 9(2448–3583), 121–140.
- Souza, J. A. N., & Assis, G. J. A. (2013). Instalando pré-requisitos de leitura para dois alunos com deficiência intelectual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15 (2), 130-143.
- Souza, S. R. (1996). Aquisição de habilidades básicas de escrita e leitura através de discriminação condicional em pré-escolares. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.
- Stiles, J., (2000). Neural plasticity and cognitive development. *Developmental Neuropsychology*, 18: 237–272.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in developmental disabilities*, 33(5), 1615–1625.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030>
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M. D., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4)527-542.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- Tédde, Samantha. T254c Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão / Samantha Tédde. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f.
- Tremblay, P. (2013). 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*, 13(4), 251-258.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>

- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde.
- Valentim, F. O. D. (2011). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. (143 f.) Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://hdl.handle.net/11449/91198>.
- Van Nieuwenhuijzen, M., & Vriens, A. (2012). (Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 426–434. doi:10.1016/j.ridd.2011.09.025
- Van Tilborg, A., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: a clinical perspective. *Research in developmental disabilities*, 35(7), 1674–1685. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.025>
- Van Tilborg, A., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2018). Modeling individual variation in early literacy skills in kindergarten children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 72 (1), 01-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.10.017>
- Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211–222. doi:10.1016/j.ridd.2016.10.015
- Veltrone, A. A. (2011). Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: Identificação e caracterização. (193f) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881>
- Veltrone, A. A. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos. 2008. 193p.

Vitta, F. C. F., Silva, K. P. L., & Moraes, M. C. A. F. (2004). Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru.

Revista Brasileira de Educação Especial, 10(1), 43-58.

<https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-1-4.pdf>

Yola Center & James Ward (1987) Teachers 'Attitudes Towards the Integration of Disabled

Children in Regular Schools, *The Exceptional Child*, 34: 1, 41-56, DOI: 10.1080 /

0156655870340105

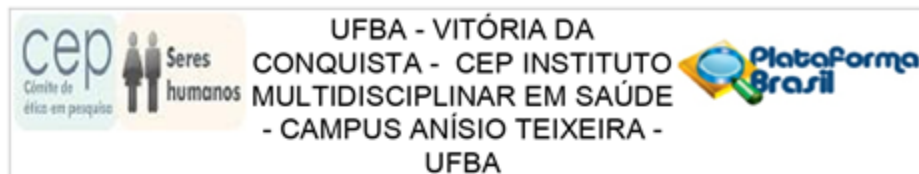
Zanato, C., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações

curriculares. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 289 - 303.

doi:<https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n22017p289a303>

Anexos

Anexo 1 — Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Eficácia Pedagógica na Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual na Educação Especial Inclusiva: estudo quase experimental

Pesquisador: Patrícia Martins de Freitas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21737819.0.0000.5556

Instituição Proponente: Instituto Multidisciplinar em Saúde-Campus Anísio Teixeira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

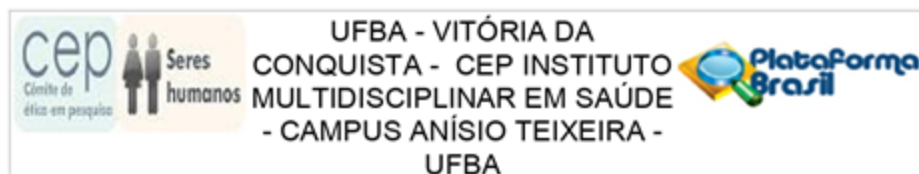
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.700.143

Apresentação do Projeto:

Em análise a segunda submissão do projeto intitulado "Eficácia Pedagógica na Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual na Educação Especial Inclusiva: estudo quase experimental", sob responsabilidade de Patrícia Martins de Freitas, que "tem um delineamento quantitativo em estudo quase-experimental com comparação de grupos" e "tem como objetivo testar a eficácia da aplicação da equivalência de estímulos como estratégia pedagógica para a aquisição de habilidades em leitura, na alfabetização de crianças com a deficiências intelectual. Para isso, foi elaborado um programa de alfabetização em leitura com evidências científicas a partir da técnica de equivalência de estímulos. Este programa será disponibilizado em formato de curso de extensão para instrumentalização dos professores que trabalham com os alunos público alvo deste estudo, que farão parte dos grupos experimentais desta pesquisa". "Os participantes do estudo serão crianças com deficiência intelectual com idade entre 8 e 10 anos, de ambos os sexos, sem histórico de deficiências sensoriais não corrigidas (auditiva e visual), matriculadas em todas escolas públicas de Vitória da Conquista. As crianças serão divididas em três grupos: Grupo experimental I: 15 crianças com deficiência intelectual leve ou moderada, com idade entre 08 à 10 anos, cursando o primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental com prévia autorização dos pais para receberem o ensino individualizado. Grupo experimental II: todas as crianças autorizadas

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58
Bairro: CANDEIAS **CEP:** 45.029-094
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3429-2720 **E-mail:** copims@ufba.br



Continuação do Parecer: 3.700.143

pelos pais e com consentimento dos professores que apresenta deficiência intelectual e estão cursando o primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental regular. Grupo controle: todas as crianças com a deficiência intelectual moderada que irão concluir o quinto ano do Ensino Fundamental em 2019 e que receberam educação inclusiva e/ou acompanhamento pelo AEE.”

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem, como objetivo primário: “Testar a eficácia da aplicação da equivalência de estímulos como estratégia pedagógica para a aquisição de habilidades em leitura, na alfabetização de crianças com a deficiências intelectual, no ensino inclusivo.”

Como objetivos secundários são apresentados:

“Aplicar o treinamento para professores da rede municipal de educação da cidade de Vitória da Conquista que atuam em turmas de primeiro e segundo ano e que tenham crianças com a deficiência intelectual em suas salas de aula. Os professores serão treinados para o uso de técnicas de equivalência de estímulos aprendizagem para crianças com deficiência intelectual;

Aplicar as técnicas de equivalência de estímulos no modelo individualizado para criar um grupo controle;

Avaliar a eficácia pedagógica através do uso da equivalência de estímulos para a aquisição de habilidades de alfabetização em crianças com deficiência intelectual no ensino inclusivo;

Comparar o efeito do ensino inclusivo e do ensino individualizado na alfabetização de crianças com deficiência intelectual;

Mensurar as variáveis cognitivas dos participantes com a finalidade de confirmar o diagnóstico;

Correlacionar as variáveis cognitivas mensuradas nos dois grupos e ambos os métodos de ensino de alfabetização;

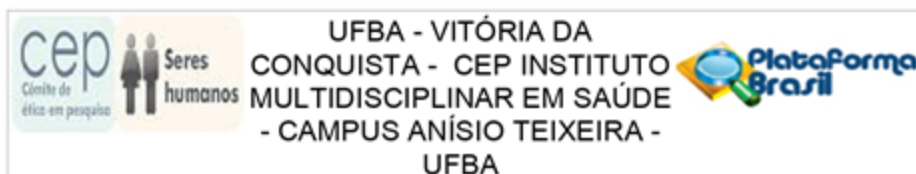
Avaliar a aprendizagem das habilidades de leitura adquiridas (ou não) pelos alunos que farão parte do grupo de controle - alunos com deficiência intelectual que concluíram o 5º ano fundamental em 2019.

Oferecer o feedback para os familiares e para as escolas participantes sobre os resultados da intervenção.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve alterações nas descrições dos riscos e benefícios da pesquisa. Conforme parecer anterior, avalia-se a presente pesquisa como admissível de acordo com o que é preconizado pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em seu item V.1.a, a saber: “V.1 - As

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58
Bairro: CANDEIAS **CEP:** 45.029-094
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3429-2720 **E-mail:** copims@ufba.br



Continuação do Parecer: 3.700.143

pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: a) o risco se justifique pelo benefício esperado”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande relevância na medida em que busca avaliar a eficácia de estratégias pedagógicas baseadas em princípios da análise experimental do comportamento na alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Encontra-se bem fundamentada e delineada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes Termos de apresentação obrigatória: Projeto de Pesquisa Completo, Anexo 1 - Folha Local, currículo Lattes de todas as pesquisadoras participantes, Declaração de Participação no Projeto de todas as pesquisadoras, Folha de Rosto, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para pais, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para crianças participantes e Autorização para Coleta de Dados emitido pela Secretaria de Educação do Município de Vitória da Conquista.

Em parecer anterior, haviam sido solicitadas alterações no TCLE e TALE; todas as alterações foram procedidas de acordo com o solicitado.

Havia sido solicitada também o preenchimento dos campos "Área Temática" e "CNPJ" da instituição proponente no documento Folha de Rosto. As pesquisadoras informaram em ofício endereçado a este colegiado que o CNPJ da instituição proponente é preenchido automaticamente pelo sistema e que não permite edição manual. Também informaram que o campo "Área Temática" é "específica para os projetos que tem questões a serem analisadas pelo CONEP como genética, reprodução humana, pesquisa com indígenas, desta forma não é correto preencher. O tópico sobre área do conhecimento que neste caso é ciências humanas está preenchido, mas não aparece na folha de rosto. "

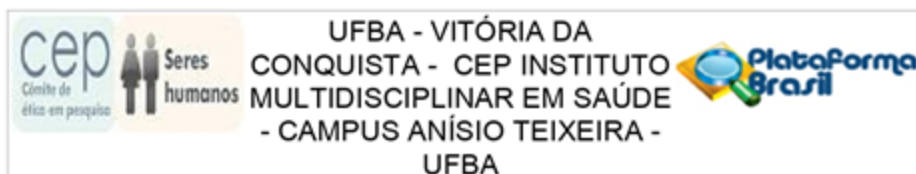
Recomendações:

Não há demais recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o atendimento de todas as solicitações apresentadas em parecer anterior, recomendo aprovação do projeto de pesquisa.

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58
Bairro: CANDEIAS **CEP:** 45.029-094
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3429-2720 **E-mail:** copims@ufba.br



Continuação do Parecer: 3.700.143

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer do relator foi apreciado na 79ª reunião ordinária do dia 11 de novembro de 2019 sendo aprovado por unanimidade de votos.

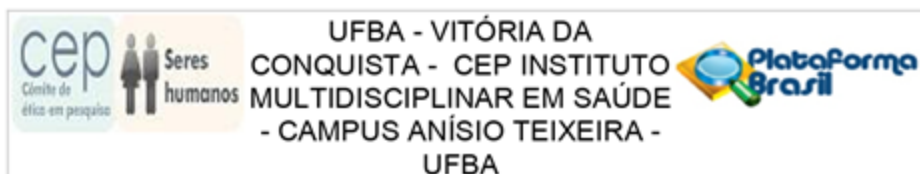
Qualquer alteração ou modificação nesse projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Conforme a Resolução nº 466/12 (Item X, Tópico X.1, Ponto 3b), é necessário submeter, na Plataforma Brasil, relatórios semestrais referentes à execução deste projeto. Para este fim verifique o endereço eletrônico: <http://cep.ims.ufba.br/relat%C3%B3rio>. Caso haja relatórios pendentes, este Comitê se reserva a não apreciar novas submissões do pesquisador responsável até que estes sejam submetidos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	oficiocepresposta.doc	25/10/2019 12:38:12	Fabiana Gomes de Brito	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1423444.pdf	24/10/2019 16:27:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpaisouresponsavelgeanesubcorrigido.docx	24/10/2019 16:27:20	Patricia Martins de Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEcriancageanesubcorrigido2.doc	24/10/2019 16:22:20	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopessquisaCEP3.docx	23/09/2019 17:36:54	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Outros	autorizacaoparapesquisa.pdf	23/09/2019	Patricia Martins de Freitas	Aceito

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58
Bairro: CANDEIAS **CEP:** 45.029-094
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 3.700.143

Outros	autorizacaoparapesquisa.pdf	17:31:30	Freitas	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOplataformaassinada.pdf	20/09/2019 08:24:19	Patricia Martins de Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessoresgeane2.doc	20/09/2019 07:58:33	Patricia Martins de Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpaisouresponsaveigeane2.docx	20/09/2019 07:58:06	Patricia Martins de Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEcriancageane2.doc	20/09/2019 07:57:40	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Outros	folhalocalderostocpgeane.pdf	19/09/2019 11:58:48	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaraGeane.pdf	11/09/2019 21:46:55	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARAPATRICIA.pdf	11/09/2019 21:46:31	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Outros	LattesGeaneNovaes.pdf	11/09/2019 21:01:27	Patricia Martins de Freitas	Aceito
Outros	LattesPatriciaFreitas.pdf	11/09/2019 21:00:39	Patricia Martins de Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA DA CONQUISTA, 12 de Novembro de 2019

Assinado por:
Raquel Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58
Bairro: CANDEIAS **CEP:** 45.029-094
UF: BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA
Telefone: (77)3429-2720 **E-mail:** copims@ufba.br

Anexo 2 — Questionário para os Professores

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES
SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

NEURONIA_UFBA

PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM ENSINO - UESB

Seção 1 de 4

Você que é professor (e atua) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está convidado a participar da pesquisa Percepção do Professor sobre a Alfabetização de Criança com Deficiência Intelectual, que faz parte do projeto: “A Eficácia pedagógica da alfabetização de criança com deficiência intelectual na educação inclusiva”, realizada pelo Grupo de Pesquisa NEURÔNIA-UFBA e pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Para participar você deverá responder um questionário virtual. Sua resposta é muito importante, pois estamos elaborando um material que vai auxiliar os professores com o ensino de leitura da criança com deficiência intelectual moderada.

Caso você concorde basta clicar em "próxima"

Obrigada pela sua colaboração!

E-mail*

Alfabetização de crianças com deficiência intelectual

Hoje queremos saber um pouco sobre sua percepção dos fatores que contribuem ou dificultam a alfabetização de crianças com a deficiência intelectual. As crianças com deficiência intelectual apresentam limitações cognitivas, demonstrando um repertório de comportamentos abaixo do que é esperado para sua idade. As limitações podem ser em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

Este é um protocolo investigativo para compreensão da prática pedagógica dos professores (ensino fundamental anos iniciais) que atuam com crianças com deficiência intelectual moderada.

Objetiva reconhecer as lacunas existentes na formação do professor para refletir e propor estratégias de ensino que capacite esse profissional para atuar de forma mais efetiva na alfabetização desta população com base em estratégias de Equivalência de Estímulos da Análise do comportamento.

Seja bem-vindo(a)!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) professor(a) você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e do Grupo de Pesquisa NEURÔNIA-UFBA sob a orientação da professora Dr^a Patrícia Martins de Freitas.

Esta pesquisa objetiva compreender as percepções que os professores possuem sobre a alfabetização da criança com Deficiência Intelectual. Ressaltamos que sua participação é muito importante para nós, pois por meio dela poderemos mensurar quais as dificuldades encontradas na sua prática referente à alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual.

Para compreender todos os procedimentos, leia as informações abaixo antes de expressar ou não o seu consentimento para participar da pesquisa.

1. A coleta será feita no formato online por meio de um formulário que você terá acesso caso concorde com a sua participação. O tempo estimado para respondê-lo é aproximadamente 10 minutos.

2. O projeto desta pesquisa está organizado de acordo com a determinação do comitê de ética da Universidade Federal da Bahia - Campus Anísio Teixeira e atende a resolução CNS 466/12 e a CNS 510/16.

3. Para que a avaliação aconteça de maneira completa e seus dados façam parte da pesquisa, será necessário que todas as questões sejam respondidas. Mas, se você sentir cansaço ou algum desconforto, a pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento. Caso não deseje, você não será obrigado (a) a participar. Você tem toda liberdade para interromper o processo de avaliação quando assim desejar, sem sofrer nenhuma punição ou prejuízos.

4. Você só poderá responder esta pesquisa se tiver mais de 18 anos e for professor do ensino fundamental anos iniciais.

5. Você só participará da pesquisa mediante sua autorização, e aceite deste termo.

6. Suas respostas serão tratadas de forma anônima, sem a coleta de dados pessoais que possam identificá-lo.

Os dados da pesquisa são de caráter sigiloso, e com o intuito de garantir a sua privacidade, os pesquisadores utilizarão apenas um número para sua identificação, e não serão divulgados de maneira individual.

7. Os possíveis riscos gerados pela pesquisa são mínimos, mas pode acontecer de você sentir um desconforto em responder as questões. Caso haja necessidade, você poderá solicitar informações com a pesquisadora e será orientado (a) quanto às possíveis dificuldades geradas com a pesquisa.

8. Um dos benefícios da sua participação é um curso de extensão para ensino de leitura para crianças com deficiência intelectual baseado em técnicas comportamentais, utilizando o modelo de equivalência de estímulos. Caso tenha interesse, deixe o seu endereço de e-mail no final da última folha da pesquisa em um campo destinado para isso.

9. O material referente aos dados coletados será armazenado em um HD externo, em pasta individualizada e com senha, sob a responsabilidade da coordenadora da pesquisa e, após o período de cinco anos, será destruído.

10. Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.

11. Você receberá uma via deste termo na qual constará também os contatos das pesquisadoras para tirar dúvidas sobre o projeto e obter informação sobre a sua participação.

12. Caso aceite participar, você deverá selecionar a alternativa (SIM).

Em caso de dúvida ou denúncia contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do IMS-UFBA. Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58, Bairro Candeias | CEP: 45.029-094

Telefone: (77) 3429-2700 | Vitória da Conquista - BA | Brasil

Atenciosamente,

Profa. Dra. Patrícia Martins de Freitas - CRP-BA 03/06651. Professora Associada Instituto Multidisciplinar em Saúde da UFBA. Rua Hormindo Barros número 58, Quadra 17, Lote 58, Bairro e do Mestrado em Ensino da Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB. Linhas de pesquisa: Transtornos do Desenvolvimento e da aprendizagem, Neurogenética, Cognição matemática, Desempenho escolar.

Contato com a pesquisadora por meio do endereço de e-mail abaixo:

pmfrei@gmail.com

Eu, declaro ter lido os detalhes descritos neste documento sobre as propostas do projeto de pesquisa "A Eficácia pedagógica da alfabetização de criança com deficiência intelectual na educação inclusiva" apresentado por este termo e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento.

Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

- Sim
- Não

Seção 4 de 4

Questionário

Percepção dos professores sobre Educação Inclusiva e a Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual

1. Sexo *

- Feminino
- Masculino

2. Idade (responda apenas com números) *

3. Em qual Estado você está localizado (a)? *

4. Qual é a sua formação? *

- Magistério
- Pedagogia
- Outra licenciatura

5. Você possui curso superior concluído? *

- Sim
- Não

6. Você possui pós-graduação em nível de: *

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não possuo pós-graduação

7. Sua pós-graduação é em: *

- Educação Inclusiva/Especial
- Outra área

8. Você possui quantos anos de experiência como professor? (responda apenas com números) *

9. Trabalha em que tipo de Instituição: *

- Pública
- Privada
- Nas duas instituições

10. Identifique em qual ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, você atuou por mais tempo: *

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

11. Você tem experiência em trabalhar com alunos deficientes intelectuais no ensino regular? *

- Sim
- Não

12. Você considera que possui conhecimento que lhe permita alfabetizar crianças com deficiência intelectual moderada? *

- Sim
- Não
- Insuficiente

13. Para você o ensino utilizado para crianças típicas é capaz de promover a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual moderada? *

- Sim
- Não

14. Qual a estratégia de ensino de leitura você utiliza com os seus alunos? *

- Fônica
- Silábica
- Global

15. Qual o método de alfabetização você considera eficiente para crianças com DI? *

- Fônico
- Silábico
- Global
- Nenhum desses

16. Qual modelo de ensino você considera mais eficiente para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual moderada? *

- Somente o ensino individualizado
- Somente o ensino regular inclusivo
- Ambos, ensino individualizado e inclusivo
- Nenhum modelo é eficiente

17. Para você qual a principal limitação da criança com deficiência intelectual moderada para acompanhar o ensino regular? *
- Emocional
 - Cognitiva
 - Motora
 - Todas as anteriores
18. Você se sente preparado para fazer intervenções pedagógicas que auxiliem a criança com deficiência intelectual moderada na aquisição da leitura? *
- Sim
 - Não
19. Você já utilizou estratégias de ensino para crianças com deficiência intelectual moderada de forma individual? *
- Sim
 - Não
20. Para você as atividades de ensino, utilizadas com a criança com deficiência intelectual moderada, possibilita o envolvimento do aluno (a) por um período satisfatório em sala de aula? *
- Sim
 - Não
21. Ao propor as atividades para a criança com deficiência intelectual moderada você considera que as respostas do (a) aluno (a) são compatíveis com os objetivos de aprendizagem? *
- Sim
 - Não
 - Raramente
22. Na sua opinião, é possível a aquisição de habilidades acadêmicas pela criança com deficiência intelectual moderada? *
- Sim
 - Não
 - Somente com adaptação curricular
23. Você encontra dificuldade ao ensinar alunos com deficiência intelectual moderada? *
- Sim
 - Não

24. Você costuma receber formação e/ou orientação para atuar na alfabetização de criança com deficiência intelectual moderada? *
- Nunca
 - Raramente
 - Frequentemente
25. O ensino utilizado atualmente tem sido pouco eficiente para aprendizagem da criança com deficiência intelectual moderada. Você concorda com esta afirmativa? *
- Sim
 - Não
26. Você utiliza técnicas da teoria comportamental na sua prática pedagógica? *
- Sim
 - Não
 - Não conheço
27. Você conhece o método de equivalência de estímulos como estratégia de ensino para aquisição de leitura? *
- Sim
 - Não
28. Você utiliza a modelagem de reforçamento diferencial em aproximações sucessivas em sua prática pedagógica? *
- Sim
 - Não
 - Não conheço
29. Atualmente, qual a principal barreira no processo de ensino de crianças com deficiência intelectual moderada? *
- Formação do professor
 - Adaptação curricular
 - Efetivação de políticas públicas inclusivas
30. Como se sente quando é informado que irá ensinar uma criança com deficiência intelectual? *
- Preocupado com as adaptações
 - Incomodado com o volume de atividades
 - Entusiasmado, pois já tem experiência

31. Qual a sua expectativa sobre como ensinar criança com deficiência intelectual moderado? *

- Trabalhoso
- Compensador
- Desafiador

32. Você se sente sobrecarregado com a produção das atividades específicas para criança com deficiência intelectual? *

- Sim
- Não

33. Quando você pensa em preparar as estratégias de ensino para crianças com deficiência intelectual moderada, você se considera: *

- Desmotivado
- Motivado
- Elabora porque faz parte do seu trabalho

Caro participante, agradecemos pelo tempo dedicado em responder o questionário e informamos que os dados coletados nele, nos permitirá idealizar um curso gratuito para professores, com estratégias de ensino de leitura para crianças com deficiência intelectual. Esse curso estará vinculado aos Grupo de Pesquisa NEURÔNIA-UFBA e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Demonstrando interesse, entraremos em contato, em momento oportuno, para dar mais informações. Deixe aqui o seu e-mail e telefone para que possamos entrar em contato:
