

PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UM MUNICÍPIO DO PARANÁ ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DAS DIFICULDADES NA INCLUSÃO

EIXO TEMÁTICO: Formação de Profissionais na Perspectiva da Acessibilidade

TIPO DO ESTUDO: PC

Bruna Beatriz Cavalline SILVA

e-mail: bbcavalline@gmail.com

Psicóloga / Estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Danieli Ferreira GUEDES

e-mail: guedesdanielif@gmail.com

Professora da Educação Básica/ Estudante de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP)

***Marília Bazan BLANCO**

e-mail: mariliabazan@uenp.edu.br

Psicóloga / Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral elucidar as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do Norte do Paraná sobre a deficiência intelectual (DI) e os desafios da inclusão escolar. Destacam-se aspectos da compreensão da DI, suas implicações na aprendizagem da leitura e a atuação docente frente à inclusão. O problema de pesquisa consiste em compreender quais são as percepções dos professores da rede regular de ensino acerca da deficiência intelectual e das dificuldades enfrentadas na inclusão desses estudantes. O percurso metodológico adotado configura-se em uma pesquisa qualitativa e os dados coletados evidenciaram que os docentes compreendem a deficiência intelectual de modo superficial, sobretudo em relação às limitações cognitivas, à aprendizagem e à inclusão, demonstrando insegurança em sua prática pedagógica e necessidade de formação continuada. Quanto à leitura, apontaram que os estudantes apresentam dificuldades no reconhecimento de letras, sílabas complexas, consciência fonológica, fluência e compreensão. Conclui-se que, embora os professores apresentem limitações conceituais e práticas acerca da deficiência intelectual, demonstram interesse pela inclusão e pela elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: deficiência intelectual. formação de professores. leitura.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, também denominado Deficiência Intelectual – DI, é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, com início na infância, com prejuízos em comportamentos adaptativo e na inteligência, a qual é avaliada por meio de instrumentos psicométricos (Oliveira, 2024). Caracteriza-se como uma condição que se manifesta desde o início do desenvolvimento e que acarreta algumas limitações, tanto nas habilidades adaptativas e atividades de vida diária, na vida social, impactando a relação com o outro e no funcionamento intelectual, que está relacionado com a linguagem, raciocínio e leitura. Essas limitações se enquadram em três critérios, a saber: critério A – corresponde aos déficits em funções intelectuais; critério B – comprometimentos nas funções adaptativas e o critério C – os déficits nas funções intelectuais e adaptativas estão presentes desde o início do desenvolvimento (American Psychiatric Association [APA], 2023).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, texto revisado – DSM-5-TR, sua prevalência geral na população é de aproximadamente 10 por 1.000 indivíduos sendo classificada em níveis de gravidade de acordo com três domínios que correspondem ao funcionamento adaptativo, caracterizados como: conceitual, o qual consiste no nível de compreensão e uso do pensamento abstrato; social, envolvendo as habilidade de como e quais ferramentas usadas na sociabilização e o domínio prático, que trata da habilidade de cuidado pessoal, higiene e habilidade de maneira geral (APA, 2023).

Dessa forma os níveis de gravidade são classificados como: a) nível leve, crianças que apresentam níveis de conversação mais imaturos do que o esperado para a idade, podem precisar de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária, e dificuldades de aprendizagem acadêmicas que envolvem leitura, escrita, matemática; b) nível moderado, é caracterizada por uma dificuldade de compreensão mais acentuada, ocorrendo um progresso lento em leitura, escrita e matemática, precisando constante apoio; c) nível grave, geralmente apresentam pouca compreensão da linguagem e escrita, a linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário, precisa de apoio para todas as atividades cotidianas; e d) nível profundo, com

comprometimento significativo do funcionamento intelectual, pode haver ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais, compreensão muito limitada da comunicação e carece de outros para todos os aspectos do cuidado físico, diário e saúde (APA, 2023).

Portanto, no que se refere ao contexto escolar, as limitações relacionadas a DI podem impactar na aprendizagem da leitura, pois ela depende da execução e integração de muitos processos cognitivos (Corso, 2018). Assim, destaca-se que, diante da complexidade da leitura, estudantes com DI necessitam de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e o progresso acadêmico. Millan et al., (2015) ponderam que é necessário utilizar instruções objetivas e curtas nas atividades para estudantes com DI, explicando-a em pequenos passos, utilizando de reforçadores que proporcionem o interesse da criança na realização da atividade. Silva (2023) complementa que é necessário que o professor observe o estudante, buscando entender e reconhecer quais habilidades já adquiridas e quais necessita desenvolver, com a intenção de propor intervenções eficazes que beneficiem sua aprendizagem.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com DI são público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Cumpre salientar, nesse sentido, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, em seu capítulo V, artigo 58 indica “que a modalidade da educação especial é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, s/p).

Logo, é imprescindível refletir sobre a formação dos docentes para se prepararem para a diversidade e a inclusão. Mesmo que seja uma formação que não traga respostas prontas, permite ao educador olhar sob outros aspectos para seu estudante, reconhecendo suas particularidades e buscando o apoio necessário (Silva, 2023). Pletsch et al., (2017) afirmam que a formação continuada dos educadores contribui de forma qualitativa para o desenvolvimento profissional, sendo mais eficazes quando têm como objetivo a autoanálise e participação ativa dos docentes, no qual este se torna pesquisador da sua prática impactando na melhoria da qualidade educacional dos estudantes, sejam eles sem ou com deficiência.

A presente pesquisa é parte de uma dissertação de Mestrado em Ensino de Silva (2023), que visou responder ao seguinte questionamento: Qual é a percepção dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do Norte do Paraná acerca da DI e as dificuldades enfrentadas na inclusão destes estudantes? À luz dessa problemática, o objetivo geral é elucidar as percepções dos professores da rede regular de ensino da etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais, no que tange a DI, suas implicações na compreensão da leitura e as dificuldades na inclusão desses estudantes.

Para que o objetivo geral seja contemplado, objetivos específicos foram elencados, sendo eles: a) discutir qual o entendimento dos professores em relação ao conceito de DI e de inclusão; b) identificar as possíveis dificuldades dos professores na inclusão; c) averiguar quais as dificuldades que os estudantes mais apresentam em relação a leitura e d) elencar sugestões de atividades propostas pelos professores para o desenvolvimento da compreensão de leitura para estudantes com DI.

2 MÉTODO

A pesquisa foi realizada durante o desenvolvimento de um curso de formação continuada denominado “Compreensão Leitora para Estudantes com Deficiência Intelectual”, resultante da implementação do produto educacional desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino por Silva et. al. (2023). O curso teve como participantes nove professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um município do Norte do estado do Paraná, que ministravam aulas para estudantes com DI na rede regular de ensino.

Com o objetivo de analisar as percepções dos docentes no que se refere o trabalho com estudantes com DI, efetuou-se coleta de dados empíricos com os participantes, a qual utilizou-se de questionários, com questões mistas, realizados por meio do *Google Forms*®, via *links* encaminhados no decorrer da pesquisa. Essa investigação ocorreu no momento inicial do curso, em junho de 2022. No que diz respeito à transcrição dos dados, os participantes foram codificados como P1 a P9, para preservar suas identidades.

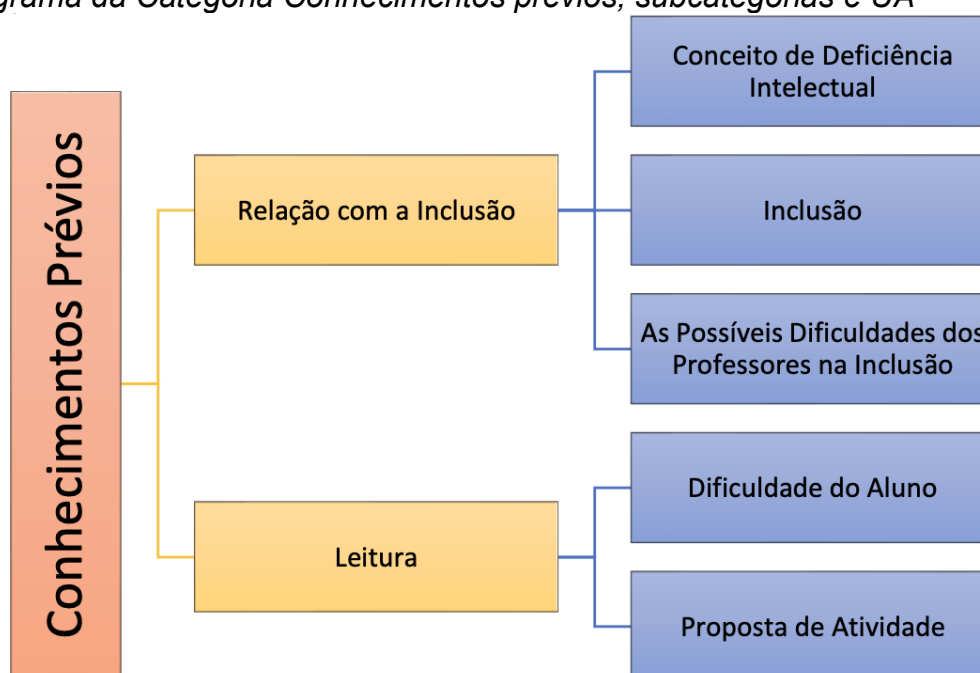
Para a análise dos dados coletados utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), que de acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p.134) “pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução” da

análise dos dados estruturada, produzindo a partir disso novos entendimentos sobre o objeto investigado. O conjunto de elementos são submetidos à análise, categorização dos enunciados e produção de textos, englobando nestes descrição e interpretação, usando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

No presente artigo são apresentados os dados referentes a categoria *a priori* **Conhecimentos prévios** com suas subcategorias e unidades de análise – UA, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1

Fluxograma da Categoria Conhecimentos prévios, subcategorias e UA



A categoria **Conhecimentos Prévios** é composta por duas subcategorias: (a) **relação com a inclusão** e (b) **leitura**. Cada uma contempla cinco unidades de análise (UA). Na subcategoria (a) são tratados os tópicos: (i) **conceito de DI**, (ii) **inclusão** e (iii) **possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o processo inclusivo**; enquanto a subcategoria (b) reúne: (I) **dificuldade apresentada pelo estudante** e (II) **proposta de atividade sugerida pelos docentes**. O objetivo foi identificar a presença desses conceitos na formação dos professores e verificar sua aptidão de articulá-los aos elementos constituintes do processo de leitura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro 1, constam os excertos dos participantes referentes à unidade de análise **Conceito de DI**, da subcategoria relação com a inclusão, da categoria conhecimentos prévios.

Quadro 1

Conhecimentos Prévios sobre o conceito de DI

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos
Relação com a Inclusão.	Conceito de DI.	<i>Dificuldade de compreensão e aprendizagem (P1).</i> <i>O aluno que se encontra abaixo da média esperada para sua idade cronológica (P2).</i> <i>São limitações nas habilidades mentais gerais. Essas habilidades estão ligadas à inteligência, atividades que envolvem (P3).</i> <i>Uma limitação nas habilidades mentais (P4).</i> <i>É um transtorno do desenvolvimento intelectual, caracterizado por prejuízos cognitivos, desse modo os indivíduos com DI podem apresentar atenção limitada, dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita. Dificuldades em raciocínio lógico (P5).</i> <i>Condição genética que causa rebaixamento das funções cognitivas, o que dificulta aprendizagem, relações interpessoais, lidar com situações da vida cotidiana, o que requer muitas vezes de auxílio, apoio especializado (P6).</i> <i>Limitação da compreensão do que é ensinado (P7).</i> <i>A DI está relacionada no processo de armazenamento de informações e execução de sequência de atividade (P8).</i> <i>Transtorno e dificuldade (P9).</i>

Quanto aos conhecimentos sobre o conceito de DI, em suma os participantes usaram termos que remetem a limitação que causa dificuldade na aprendizagem. Observa-se que os excertos de P5, P6 e P8 vão ao encontro do conceito de DI proposto pelo DSM-5-TR (APA, 2023), que o define como um Transtorno do Neurodesenvolvimento Intelectual com prejuízos em capacidades cognitivas genéricas e nas funções adaptativas, no qual muitas vezes é necessário, apoio para realização de atividades diversas.

Logo, constata-se que a DI é compreendida pelos participantes de forma geral. Conhecer de forma específica o tema pode contribuir para a ampliação de oportunidades para o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando que

estes tornem-se sujeitos questionadores, críticos, com autonomia. Fora oportunizado pelo curso o contato com os conhecimentos específicos em relação ao tema e, com isso, contribui-se para o enriquecimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes.

No quadro 2, a seguir, contempla-se a segunda unidade de análise:

Conceito de Inclusão. Os excertos expressam as percepções que os participantes adquiriram sobre o conteúdo contido na segunda unidade de análise da subcategoria relação com a inclusão, da categoria Conhecimentos Prévios.

Quadro 2

Conhecimentos prévios sobre a inclusão

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos
Relação com a Inclusão.	Conceito de Inclusão.	<i>Adaptação de todos os envolvidos, a fim de promover o desenvolvimento do educando (P1).</i> <i>O aluno estar inserido na escola comum e ter sua aprendizagem garantida com as adaptações necessárias e atendimento especializado (P2).</i> <i>Incluir as pessoas em grupos que antes não faziam parte e fornecer meios para atingirem os objetivos propostos (P3).</i> <i>Inclusão social é o ato de incluir todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, os mesmos direitos e oportunidades. A escola deve respeitar os diferentes saberes, introduzir o aluno no mundo social, cultural.... uma educação transformadora (P4).</i> <i>Reconhecer as diferenças e acolher, valorizando a individualidade cada pessoa (P5).</i> <i>Uma sociedade para todos. Inclusão escolar, entendo que a escola deve ser para todos/as, inclusão é um termo amplo, pois requer olhar para as minorias, para as diferenças, para a diversidade. Inclusão da pessoa com deficiência é almejar e ter ações que promovam uma escola para todos, valorize as diferenças (P6).</i> <i>Oportunizar a convivência e a aprendizagem (P7).</i> <i>De certa forma buscar construir meios que aos alunos portadores de necessidades especiais consiga adquirir conhecimento mesmo mediante a ausência de habilidade específica (P8).</i> <i>Acolher e auxiliar no processo de aprendizagem (P9).</i>

De acordo com os dados analisados referentes aos excertos, entende-se que os participantes compreendem a inclusão como o ato de inserir o estudante com deficiência nos diferentes espaços, sendo necessárias adaptações, a fim de atingir os objetivos propostos.

Os apontamentos presentes nos excertos de P1, P4, P5 e P6 contemplam a inclusão como a forma de incluir todas as pessoas, respeitando suas limitações e valorizando as diferenças. Estes assemelham-se ao discutido na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que corrobora com a premissa que a escola inclusiva é a de que todos devem aprender juntos, cabendo a escola reconhecer as diferentes necessidades dos estudantes, adaptando-se aos estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, assegurando um ensino de qualidade.

Apresenta-se a terceira unidade de análise: **as possíveis dificuldades dos professores na inclusão**, no quadro 3. Os excertos evidenciam as percepções que os participantes apresentaram sobre o conteúdo da terceira unidade de análise, da subcategoria relação com a inclusão, da categoria Conhecimentos Prévios.

Quadro 3

As possíveis dificuldades dos professores na inclusão

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos
Relação com a Inclusão.	Dificuldades na inclusão.	<i>Por falta de experiência (P1).</i> <i>Penso não estar 100% preparada, cada dia um novo desafio que requer novas capacitações (P2).</i> <i>Sinto preparada em partes, pois cada aluno é único (P3).</i> <i>Pouco conhecimento sobre tal perspectiva, métodos de trabalho (P4).</i> <i>Acredito que seja um preparo constante, independente se o estudante tenha algum tipo de transtorno ou não (P5).</i> <i>Eu trabalho e atendo alunos com deficiência, ensino crianças com dificuldades de aprendizagem. Não há uma receita, cada caso é um caso, contudo, busco me capacitar, formações, pesquisas, conhecer cada caso e buscar soluções possíveis (P6).</i> <i>Gosto de trabalhar com crianças, de ser útil e de contribuir para que todos possam ser inseridos. Procuro ler, fazer cursos e me capacitar para receber alunos que necessitam de um olhar a mais (P7).</i>

		<i>Ainda vejo que preciso adquirir mais conhecimentos de como executar a prática com os alunos pertencentes as classes inclusivas (P8).</i> <i>Gosto de desafios, porém faria capacitações para trabalhar com a perspectiva inclusiva (P9).</i>
--	--	---

Os excertos de P1, P2, P3 e P4 corroboram Vargas (2020) que, por sua vez, afirma que muitos professores não estão ou não se sentem preparados para acolher à população da inclusão, devido a falta de formação adequada, seja inicial ou continuada.

Pacheco e Fraga (2016) evidenciam que mesmo os professores tendo experiência no que se refere à prática pedagógica, é necessário estarem em constante formação, o que é demonstrado pelos excertos de P6, P7 e P8. Estar em constante formação, propicia que o professor possa enriquecer sua prática, acarretando mudanças e colaborando para que o estudante se torne um indivíduo criativo e crítico (Silva, 2023).

Ao professor é dado um papel significativo, estabelecer e refletir sobre quais recursos e estratégias o ensino pode utilizar, levando em consideração as expectativas de aprendizagem é necessário. Portanto, a prática docente, deve combinar diferentes ambientes e recursos para criar relações inclusivas (Silva, 2023).

A quarta unidade de análise: **Dificuldade do Estudante** é apresentada no quadro 4. Os excertos demonstram as percepções sobre o conteúdo da primeira unidade da segunda subcategoria: leitura, da categoria Conhecimentos Prévios.

Quadro 4
Dificuldade do aluno

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos
Leitura.	Dificuldade do Estudante.	<i>Compreensão (P1).</i> <i>Sim, falta de leitura fluente (P2).</i> <i>A maior parte sim. A minha turma está dividida entre os FALTANTES - alunos que tem muita dificuldade em reconhecer as letras, as famílias silábicas, os sons de cada letra, levando a um processo de alfabetização difícil. PRESENTES - que já reconhecem as letras, a maior parte das famílias silábicas, mas ainda possui dificuldade na hora de reconhecer os sons de cada sílaba. Mas, o estímulo dentro</i>

		<i>de casa faz toda a diferença durante esse processo também (P3).</i> <i>Dificuldade em reconhecer letras, diferenciar letras e números, dificuldade de leitura de sílabas complexas e de compreensão (P4).</i> <i>Sim, apresentam dificuldades no reconhecimento das letras, sons das letras, consciência fonológica (P5).</i> <i>Sim, na compreensão (P6).</i> <i>Sim, trocas fonológicas (P7).</i> <i>Dificuldades de ler e interpretar (P8).</i> <i>Nas sílabas complexas. Onde criei um esquema de quando sílabas simples um traço e sílabas complexas semicírculo juntando as conforme o som (P9).</i>
--	--	--

Os professores participantes afirmaram que os estudantes têm dificuldade em leitura e escrita em algum componente das habilidades preditoras de leitura, desde consciência fonológica até compreensão de leitura. Os excertos de P3, P4, P5 e P7 apontam que os estudantes demonstram dificuldade nessas habilidades, levantando a hipótese de que não conhecem o princípio alfabético. Segundo Maluf (2005), o conhecimento das letras, a relação letra-som, a identificação das palavras escritas e as regras da combinação das letras na produção de palavras que serão escritas e lidas são habilidades requeridas para o desenvolvimento da leitura.

A P9 menciona ter elaborado um esquema para auxiliar no desenvolvimento de leitura e escrita de seus estudantes acerca das sílabas complexas. De acordo com Reis e Ross (2008), atendendo os diversos modos de aprendizagem e à diversidade dos estudantes, podem ser realizadas adaptações curriculares.

Logo, fora evidenciado pelos participantes que as dificuldades começam nas habilidades preditoras de leitura, compreendendo que os estudantes apresentam dificuldades na leitura, interpretação e compreensão, não alcançando leitura fluente. Pelo relato da participante em ter elaborado uma estratégia para beneficiar seus estudantes na aprendizagem das sílabas complexas, demonstra que a ciência das dificuldades dos estudantes que podem surgir em momentos diferentes e o professor poderá adaptar as estratégias de ensino e aprendizagem. Entretanto, conhecer a dificuldade do estudante permite que o docente tenha um olhar atento no intuito de contribuir

para a sua formação, buscando aperfeiçoar as potencialidades dos estudantes (Silva, 2023).

O quadro 5 apresenta a quarta unidade de análise: **atividades propostas pelos professores**. Os excertos demonstram as percepções que os participantes obtiveram sobre o conteúdo contido na segunda unidade da subcategoria leitura.

Quadro 5

Atividades propostas pelos professores

Subcategoria	Unidade de Análise	Excertos
Leitura.	Atividades propostas pelos professores.	<i>Atividades individualizadas e lúdicas (P1).</i> <i>Procuro diversificar entre textos impressos, livro, áudio, material concreto etc. (P2).</i> <i>Para esses alunos é necessário utilizar diversas metodologias, de acordo com a necessidade de cada uma (P3).</i> <i>Atividades lúdicas, acesso a diferentes textos, uso de livros com imagens (P4).</i> <i>Atividades lúdicas, não extensas, instruções objetivas, organização de tempo, etapas, e ensino partindo das tarefas mais simples para mais complexas (P5).</i> <i>No momento não tenho essa resposta, preciso pesquisar, nunca trabalhei com DI (P6).</i> <i>Iniciaria com a junção das letras iniciais e imagem relação, depois formação de sílabas partindo sempre das palavras mais simples, aplicação de música etc. (P7).</i> <i>Precisaria pesquisar e estudar um pouco mais sobre as atividades a serem utilizadas (P8).</i> <i>Uso especialmente um dia de aula só para ler e compreender a história lida com debates e desenhos. Exploro também os enunciados de todas as atividades em leitura coletiva. Trabalho com o caderno produção de texto que contém textos curtos para leitura de fácil compreensão. A música também entra para leitura (P9).</i>

Uma estratégia citada pelos participantes no desenvolvimento da leitura é a ludicidade. Para Cardoso e Batista (2021), as crianças são envolvidas em atividades lúdicas estimulando a imaginação criativa e promovendo, de forma indireta a aprendizagem. A P1 afirma que apesar do uso do lúdico, as

atividades devem ser individualizadas, entretanto, Bastos (2018) é necessário oferecimento de estratégias de interação social.

Em sua consideração, P5 comenta que as instruções devem ser reduzidas, o tempo organizado e partir do simples para o complexo. De acordo com Millan et. al. (2015), ao realizar uma atividade com estudantes com DI, as instruções curtas e objetivas auxiliam na explicação de pequenos passos. P2 e P7 mencionaram diversas atividades, incluindo o uso do áudio e da música. Assim, o que está exposto nos documentos oficiais norteiam a elaboração do currículo para Educação Básica, principalmente no contexto da BNCC, em que a leitura é vista em uma perspectiva mais ampla (Brasil, 2018).

Dessa forma, evidencia-se que a ludicidade estimula a imaginação, a criatividade e a autonomia, além de desenvolver o senso crítico e, ainda, que as instruções curtas e objetivas têm resultados satisfatórios na aprendizagem. Pinturas, vídeos e músicas também podem ser utilizados no desenvolvimento das habilidades da Língua Portuguesa (Brasil, 2018; Fonseca, 2016; Drago, 2012). E ainda, recorrer a diferentes recursos como esses, contribui para integrar as crianças ao ambiente social e dar-lhes sentimento de pertencimento.

Por meio da categoria **Conhecimentos Prévios**, percebe-se que os docentes detêm conhecimentos sobre a DI e a inclusão, de maneira superficial, sendo importante maior aprofundamento. Embora os docentes participantes demonstrem inseguranças que medeiam suas práticas pedagógicas frente a estudantes com DI, como a falta de conhecimento ou prática, estes demonstraram estarem abertos à inclusão, buscando recursos e estratégias para o ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas, pôde-se observar que, em relação ao conhecimento sobre a DI, os docentes apresentaram uma percepção superficial, embora alguns excertos tenham se aproximado do conceito proposto pelo DSM-5-TR. Em face disso, observou-se que os docentes se sentem frequentemente inseguros em sua prática pedagógica, apontando ausência de formação continuada, porém, ficando evidente que buscam

formação e uso de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos com DI.

Além disso, no que tange à maiores dificuldades dos alunos, os docentes apontaram as habilidades preditoras de leitura, abrangendo desde a consciência fonêmica e fonológica, bem como a leitura, a compreensão e a interpretação de textos. Por fim, as propostas de atividades sugeridas pelos professores, consistiram em contemplar recursos lúdicos, diversificação de materiais e adaptação das instruções, as quais contribuem efetivamente para estimular a motivação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes, além de favorecer um ambiente mais inclusivo.

Conclui-se que, embora os professores apresentem limitações conceituais e práticas em relação a DI, demonstram interesse na inclusão e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da leitura. Ressalta-se que a formação continuada é um elemento indispensável para ampliar conhecimentos teóricos e práticos para os docentes, possibilitando o sucesso escolar e a permanência para estudantes com DI.

REFERÊNCIAS COM HIPERLINKS

American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5. ed. rev.). Porto Alegre: Artmed.

[Brasil. \(1994\). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE. \(link externo\)](#)

[Brasil. \(1996\). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC. \(link externo\)](#)

[Brasil. Ministério da Educação. \(2008\). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. \(link externo\)](#)

[Brasil. Ministério da Educação. \(2018\). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. \(link externo\)](#)

[Cardoso, M. D. O., & Batista, L. A. \(2021\). Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. *Revista Educação Pública*, 21\(23\). \(link externo\)](#)

Corso, H. (2018). Plasticidade cognitiva e cerebral no desenvolvimento da leitura e na intervenção psicopedagógica da dislexia. In N. T. Rotta, C. A. Bridi Filho, & F. R. S. Bridi (Orgs.), *Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar* (pp. 149-166). Porto Alegre: Artmed.

[Drago, R. \(2012\). Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. *Linhas Críticas*, 18 \(36\), 361-378. \(link externo\)](#)

[Fonseca, G. F. \(2016\). Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva \(Tese de Doutorado\). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.](#)

Maluf, Â. M. (2005). *Brincar: prazer e aprendizado* (4. ed.). São Paulo: Editora.

Millan, A. E., Spinazola, C. C., & Orlando, R. M. (2015). Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional. *Educação Batatais*, 5 (2), 73-94.

[Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. \(2006\). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12\(1\), 117-128. \(link externo\)](#)

Oliveira, A. M. (2024). Deficiência intelectual e funções executivas. In N. M. Dias & L. F. Malloy-Diniz (Orgs.), *Tratado das funções executivas: o comportamento disexecutivo* (pp. 57-64). Belo Horizonte: Ampla.

Pacheco, L. L. S., & Fraga, M. E. (2016). A importância da formação continuada para o bom desempenho do docente. In *Anais do I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT*. (link externo)

Pletsch, M. D., Araújo, D. F., & Lima, F. C. (2017). Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Periferia*, 9, 290-311. (link externo)

Silva, B. B. C. (2023). *Formação de professores para o ensino de língua portuguesa: compreensão de leitura para estudantes com deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. (link externo)

Silva, B. B. C., Araújo, R. N., & Blanco, M. B. (2023). Manual ilustrado: atividades de compreensão de leitura para escolares com deficiência intelectual (Produto educacional de Mestrado). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. (link externo)

Vargas, K. M. (2020). *Educação inclusiva: concepções que se desdobram em práticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. (link externo)