

**Professores em formação:** teorias implícitas da inteligência, posturas frente aos Distúrbios Específicos de Aprendizagem e à didática inclusiva. Um estudo-piloto italiano  
Catia Giaconi

**Como citar:** GIACONI, Catia. Professores em formação: teorias implícitas da inteligência, posturas frente aos Distúrbios Específicos de Aprendizagem e à didática inclusiva. Um estudo-piloto italiano. *In:* OKUDA, Paola Matiko Martins; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem:** parte IV. Marília: Fundepe; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 143-159. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-641-1.p143-159>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Professores em formação: teorias implícitas da inteligência, posturas frente aos Distúrbios Específicos de Aprendizagem e à didática inclusiva. Um estudo-piloto italiano

Catia Giaconi

## Introdução

No contexto italiano, um quadro legislativo específico (Lei 170/2010) provê linhas-guia claras para favorecer os direitos e para promover a aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtornos Específicos de Aprendizagem (Dislexia, Disgrafia, Disortografia, Discalculia), desde a escola primária até a universidade.

Cada professor, em colaboração com o conselho de classe, deve esboçar um Plano Didático Personalizado, prevendo estratégias específicas e medidas compensatórias para ativar processos eficazes de ensino-aprendizagem, a partir dos objetivos do programa letivo anual. Porém, com frequência, assiste-se ao fracasso do plano, com a escassa atuação das estratégias planejadas, com consequente excessiva simplificação das atividades. Percebe-se, assim, resistências e dificuldades dos professores, de diversas ordens e graus, na concretização dos planos didáticos personalizados, assim como, a manifestação de uma variedade de posturas frente aos Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), mesmo em um contexto geral de sensibilização sobre a temática. Há professores que buscam integrar-se aos serviços de reabilitação e com a família visando intervenções conjuntas e eficazes, ou há professores que continuam com uma didática tradicional, convencidos de não ter as competências necessárias para enfrentar as várias TEA, ou ainda, há professores que são guiados por “falsos mitos”, como a necessidade de ter atitudes inatas para enfrentar certas disciplinas, como por exemplo, a matemática.

A questão central reside, no nosso ponto de vista, nas concepções teóricas implícitas dos professores, que podem condicionar suas atitudes frente aos TEA e suas práticas pedagógicas fazendo fracassar os programas de intervenção direcionados, mesmo nos cursos universitários, direcionados para a formação de estratégias específicas para alunos com TEA e para as didáticas inclusivas (Giaconi, 2014).

A literatura científica coloca em evidência, desde muito tempo, como as atitudes e, de modo particular, as teorias implícitas dos professores influenciam a escolha de estratégias e modalidades didáticas (Sharma, 2012).

É, então, importante ver o que os professores pensam dos estudantes com DSA e as diferenças que percebem em relação a estudantes sem problemas.

Esta tentativa foi conduzida por diversos estudiosos, com particular ênfase em educadores em formação e ainda não atuantes, em professores novatos, com poucos anos de serviço e com professores experientes. Outros estudos e pesquisas estão sendo desenvolvidos para analisar as crenças dos professores quanto a inteligência. Estudos demonstraram como essas crenças influenciam, por sua vez, as crenças dos próprios estudantes (Oakes, Wells, Jones, & Darnow, 1997; Pretzlik, Olsson, Nabuco, & Cruz, 2003; Watanabe, 2006), com implicações sobre a sua motivação e o seu sucesso (Dweck, 1999).

A maior parte das investigações são conduzidas sobre as teorias implícitas de inteligência dos professores com relação à classe, somente uma pequena parte faz referência a pesquisas sobre atitudes dos professores frente aos sujeitos com TEA, também em comparação com estudantes sem TEA.

O objetivo desse estudo é o de contribuir para a literatura sobre as teorias implícitas da inteligência dos professores, investigando as atitudes de professores novatos, principiantes e em exercício frente a TEA.

## **O quadro teórico de referência**

O nosso estudo fundamenta-se nas teorias implícitas da inteligência com referência à clássica distinção proposta por Dweck (1999), que consiste na individuação de uma teoria entitativa e de uma teoria incremental (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 1999).

No primeiro caso, as pessoas que têm uma teoria entitória acreditam que a inteligência seja uma “entidade” fixa, pré-determinada geneticamente, dada, que não pode ser melhorada ou desenvolvida e, por essa razão, “estática”. No segundo caso, os sujeitos que têm uma teoria incremental acreditam que a inteligência seja um processo sujeito a acréscimos, mediante esforço e estudo.

Essa teoria parece potencialmente relevante para caracterizar atitudes e modalidades de ensino.

Alguns estudiosos demonstraram relações significativas entre as teorias implícitas da inteligência dos professores e diversas dimensões, como: a interpretação dos comportamentos dos estudantes (Lynott, & Woolfolk, 1994) e a avaliação de suas habilidades. Por exemplo, professores com uma teoria implícita da inteligência “entitória”, diversamente daqueles com teorias de inteligência “incrementais”, tendem a não avaliar as habilidades práticas e os comportamentos sociais como indicadores de inteligência. Estreitas correlações foram encontradas, ainda nos estudos de Lynott e Woolfolk (1994), entre teorias implícitas da inteligência dos professores e os objetivos formativos por eles fixados.

Outros pesquisadores, como Pretzlik, Olsson, Nabuco e Cruz (2003), demonstraram como as teorias implícitas da inteligência dos professores podem involuntariamente influenciar as crenças sobre inteligência dos estudantes e as que os estudantes de uma classe podem ter com relação a inteligência de um colega.

Na mesma direção, da relação entre teorias e o processo de ensino ativo em classe, Leroy, Bressoux, Sarrazin, e Trouillod, em uma pesquisa publicada em 2007, demonstraram a influência das teorias implícitas da inteligência dos professores sobre a forma como ensinam. Por meio de 336 entrevistas com professores franceses da escola primária demonstraram como diversamente de professores com teoria implícita da inteligência entitória, os docentes com teoria incremental demonstravam em classe uma abordagem que favorecia um clima cooperativo, direcionado ao desenvolvimento da autonomia e da motivação intrínseca dos estudantes. Além disso, demonstravam uma maior autoeficácia que foi relacionada ao melhoramento da percepção de eficácia dos professores.

As pesquisas foram também conduzidas com professores iniciantes, ou “novatos”, e professores experientes, com o objetivo de verificar como as teorias podem mudar com o tempo.

Nessa mesma linha de estudo, recordamos o de Georgiou (2008), que demonstrou que os professores experientes, em relação aos novatos, são mais



propensos a crer que na base das capacidades dos estudantes existam fatores biológicos determinantes, uma espécie de pré-disposição genética. O autor demonstra também que com o passar do tempo, o professor principiante ao tornar-se experiente, deixa as “ilusões” características de suas primeiras experiências em classe, e assume crenças de que a inteligência é uma entidade estática, fixa, pré-determinada por diversos fatores, entre os quais o gênero e o “patrimônio genético”.

Aprofundando a análise das investigações que tentam correlacionar teorias implícitas de inteligência dos professores com as atitudes dos professores frente aos TEA, encontramos alguns estudos recentes conduzidos com professores de escolas primárias.

Beswick, estudioso da Universidade da Tasmânia, em 2008, conduziu um estudo direcionado a indagar as teorias implícitas dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem de matemática (*Mathematics Learning Difficulties*).

O estudo foi conduzido com apenas 22 professores que ensinavam da faixa K ao oitavo grau. O instrumento utilizado foi o *Numeracy for Students with Mathematics Learning Difficulties* (NSMLD), que compreende três seções. Na primeira, os professores eram convidados a responder verdadeiro ou falso as nove crenças abaixo, que foram utilizadas em estudos anteriores (Beswick, 2006; Beswick & Dole, 2001; Kogelman, & Warren, 1978):

1. Algumas pessoas têm uma mente matemática e outra não.
2. Matemática requer uma boa memória.
3. Existe uma forma melhor para resolver um problema matemático.
4. Homens são melhores em matemática do que mulheres.
5. Matemática é fácil de ensinar porque a resposta é certa ou errada.
6. Matemáticos resolvem problemas rápido, mentalmente.
7. Crianças que têm dificuldades com matemática não têm uma mente matemática.
8. Matemática requer lógica e não intuição.
9. Matemática é uma série de regras a serem memorizadas e seguidas.

Na segunda seção os participantes, por meio de uma escala Likert de 5 opções, deviam assinalar o grau de acordo ou desacordo, em referência a itens

relacionados a atitudes frente a matemática (seis itens) e a natureza da matemática (dois itens).

Enfim, na terceira seção foram convidados a responder a 22 itens sobre convicções sobre o processo de ensino-aprendizagem de matemática, em uma escala Likert de 5 opções, onde era questionado o grau de acordo e desacordo com as afirmações, com relação a estudantes com *Mathematics Learning Difficulties* (MLD) e estudantes sem MLD.

O questionário usado no estudo revelou diferenças entre crenças de professores em relação aos estudantes em geral e em relação aos estudantes com MLD. Como afirma Beswick, as diferenças são relativas a “(...) apropriação do entendimento conceitual como um objetivo do ensino da matemática, o papel de materiais concretos, a relativa importância de habilidades básicas matemáticas e a efetividade de dizer aos estudantes as respostas corretas. Em cada caso, a diferença nas crenças dos professores era de que estudantes com MLD experimentaríamos como menos amplo, rico e desafiador os currículos, do que outros estudantes (tradução nossa)” (Beswick, 2008).

Sharma (2012) também estudou as reações de um pequeno grupo de professores em relação aos estudantes com dificuldades, encontrando que um processo formativo pode contribuir para melhorar as concepções e a perspectiva inclusiva. Segundo o autor: “Os resultados desse estudo indicam que completar um curso em educação inclusiva pode melhorar significativamente as crenças dos participantes (medidas pelas suas pontuações em atitudes, sentimentos e preocupação) sobre inclusão e pode melhorar seus níveis de segurança. Mais especificamente, ao final do curso, os participantes encontravam-se muito menos preocupados sobre implementar inclusão, positivos sobre incluir estudantes com deficiências em suas classes e tinham atitudes mais positivas com relação a deficiências” (Sharma, 2012). Os resultados parecem estar em linha com outras investigações anteriores (Campbell, Glimore, & Cuskelly, 2003; Carroll, Forlin, & Jobling, 2003; Chong, Forlin, & Au., 2007; Forlin, & Chambers, 2011).

Entre os estudos recentes que tentaram investigar a influência das teorias implícitas de inteligência dos professores, sobretudo com a hipótese de que tais teorias são potencialmente relevantes para caracterizar as atitudes e modalidades de ensino, encontramos a pesquisa de Jones, Bryant, Snyder e Malone (2012). Os autores propuseram um questionário sobre teorias implícitas a algumas centenas de professores, parte deles já em serviço e parte em formação.

Os resultados evidenciaram o quanto não existem diferenças substanciais entre os grupos: sejam os professores em formação, ou os experientes, que em geral têm uma orientação a favor da maleabilidade da inteligência. Todavia, o estudo não examinou de maneira específica, as diferenças existentes entre professores com teorias implícitas diversas, nem as suas implicações para os casos de TEA.

Em termos globais, a pesquisa de campo evidencia como as atitudes dos professores frente a alunos com dificuldades podem ser diferentes, mas não aprofunda as fontes dessas diferenças.

Em nossa opinião, hipotizamos que as diversas teorias implícitas têm implicações específicas sobre diversos temas relativos aos TEA.

Para estudar os efeitos das teorias implícitas dos professores nas atitudes em relação às crianças com TEA, o presente estudo utiliza o *Questionário sobre Atitudes dos Professores*, que inclui seções que examinam elementos essenciais como o diagnóstico de comunicação, responsabilidade dos professores e a disponibilidade de sistemas compensatórios para estudantes com TEA, respostas emocionais de estudantes com TEA. Esses elementos podem estar relacionados às teorias implícitas de inteligência dos professores. Em específico, um professor orientado para uma teoria estática de inteligência pode considerar TEA uma condição não-mutável, refletindo num funcionamento intelectual baixo, que deve ser mantido secreto e, em qualquer caso, produziria uma resposta emocional altamente negativa do estudante. Esse professor teria também uma atitude mais conservadora do que um professor incremental, com relação aos TEA, assumindo que não deve investir muitos esforços de ensino (porque resultariam ineficientes) e teria também uma atitude mais cética em relação à introdução de “sistemas compensatórios”.

Indagamos sobre essa questão central em um estudo italiano conduzido em colaboração entre a Universidade de Macerata e a Universidade de Pádua, realizado em 2013/2014 por Cornoldi, De Beni, Giaconi e Zuckowski, visando preencher uma lacuna presente na literatura científica: a falta de estudos sobre teorias implícitas de inteligência dos professores da escola secundária frente aos TEA. O objetivo do estudo, conduzido com 716 professores, era indagar o que pensavam os professores de segundo grau, que têm teorias implícitas diferentes, em relação a alguns pontos delicados, que a escola tem que enfrentar quando deve examinar casos de alunos com TEA (Giaconi, 2014). As teorias implícitas de inteligência consideradas na pesquisa fazem referência à distin-



ção proposta por Dweck (1999), que consiste na individuação de uma teoria entitória e uma incremental. O questionário utilizado na pesquisa sobre ítems das teorias implícitas de inteligência (Theories of Intelligence Scale–Self Form for Adults), é baseado no proposto por Dweck (1999) que revelou elevada validade e confiabilidade (Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Levy, Stroessner, & Dweck, 1998). Os ítems que examinaram as crenças epistemológicas dos professores com relação à possibilidade de mudança da mente, são: se uma pessoa é de um certo modo, dificilmente pode mudar; se nasce com uma certa inteligência, não pode ser mudada; a inteligência pode melhorar com o tempo. As outras seções do questionário indagavam sobre as atitudes dos docentes frente a algumas temáticas centrais na literatura científica e na normativa italiana em favor de sujeitos com TEA. Em especial, foram analisadas as crenças dos professores com relação às origens dos TEA, ao papel da legislação, ao projeto didático personalizado, à comunicação do diagnóstico, ao papel do professor, aos instrumentos compensatórios e aos aspectos emocionais. Para os ítems dessa seção os professores deviam colocar o seu grau de acordo ou desacordo, em uma escala de 4 pontos (1= forte desacordo, 2 = leve desacordo, 3 = leve acordo, 4 = forte acordo). Os resultados do estudo demonstraram uma atitude diferente dos professores com relação a esses aspectos, da parte dos professores que tinham uma teoria “entitória” ou “incremental”. Por exemplo, os professores com teoria entitória, para os quais a inteligência é uma entidade fixa, pré-determinada geneticamente e dada, consideram que o diagnóstico deveria ser mantido secreto em relação à classe, acreditando que os TEA são caracterizados pelas mesmas condições de imutabilidade e estática. Ao contrário, o grupo de professores com teoria implícita do tipo incremental, que consideram a inteligência como um processo sujeito a acréscimos por meio de esforço e estudo, considera que o diagnóstico deveria ser comunicado à classe, acreditando que os TEA poderiam evoluir graças às estratégias personalizadas e direcionadas. Outras diferenças entre professores incrementais e entitários, foram evidenciadas em relação ao papel dos professores em classe: o grupo dos professores incrementais considera que seja fundamental que os professores se responsabilizem pela instrução dos estudantes com TEA; já a posição dos professores com teoria entitória não era completamente favorável à responsabilização dos professores de classe, uma vez que, os TEA devido as suas condições específicas, deveriam ser de responsabilidade de pessoas da educação especializada. A atitude é, en-



tão, a de desresponsabilizar o professor, em favor de uma equipe especializada, ao contrário do grupo de professores incrementais que considera a plena responsabilização do professor de classe pelos estudantes com TEA. Além disso, as posturas dos dois grupos diferem consideravelmente em considerar as dificuldades e exigências específicas de alunos com TEA exageradas ou não. O grupo de professores entitários considera que as dificuldades e as necessidades específicas desses alunos sejam exageradas. Enfim, para essa seção, as diferenças epistemológicas chocam-se nas diversas posições em relação à preparação dos professores italianos para ensinar alunos com TEA. O grupo de professores entitários considera os professores italianos suficientemente preparados, enquanto os professores incrementais não consideram que os professores italianos estejam suficientemente preparados. No que se refere aos instrumentos compensatórios, é o grupo incremental que mais crê na importância dos instrumentos compensatórios para os estudantes com TEA e pensam que os estudantes com Distúrbios Específicos de Aprendizagem da Matemática devem utilizar calculadoras. O grupo de professores entitários, ao invés disso, considera as tecnologias compensatórias como instrumentos que facilitam a vida escolar aos estudantes com TEA, mas que reduzem a aprendizagem. Para a seção das emoções, registra-se uma diferença em considerar o comportamento dos estudantes com TEA semelhante aos de outros estudantes. Os incrementais consideram que não existem diferenças em termos de comportamento entre os estudantes com TEA e os outros; enquanto o grupo entitário considera que existem diferenças de conduta dos alunos com TEA comparados aos outros alunos. As indicações desse estudo foram fundamentais para o planejamento de estudos posteriores e para percursos de formação e de atualização que levassem em conta as teorias implícitas da inteligência dos professores.

## **Distúrbios Específicos de Aprendizagem e Didática Inclusiva: relatório de um estudo italiano**

Na esteira desses estudos, apresentamos uma pesquisa direcionada a questionar as teorias implícitas de inteligência dos professores em formação, ainda não ativos profissionalmente, e professores em serviço e suas atitudes frente a TEA e à didática inclusiva. As perguntas que guiaram o estudo foram

tendencialmente três: 1. Qual teoria implícita da inteligência têm os futuros professores, os estudantes em formação; e os professores em serviço? 2. Quais são as atitudes frente a algumas temáticas centrais dos TEA? 3. Quais são as atitudes dos professores frente a temáticas ligadas à didática inclusiva, em classes em que estão presentes estudantes com TEA?

## Método

### Participantes

Foram convidados a participar do estudo estudantes do último ano do curso de especialização sobre atividades de apoio pedagógico, do curso de graduação em Ciências da Formação Primária das universidades de Macerata e do Molise, estudantes empenhados em um curso de graduação direcionado à formação de futuros professores de escola primária. Na tabela 1 são mostrados o número de participantes da pesquisa. Todos preencheram o questionário na primeira aula do curso de “Pedagogia e Didática Especial”, que abria o curso de especialização para atividades de apoio pedagógico do curso de graduação em Ciências da Formação Primária; seja no mestrado que na especialização.

A maior parte dos participantes é do sexo feminino (90%). 50% atua na região Marcas e os outros 50% na região Molise. A idade dos estudantes em formação que participaram da pesquisa ficou entre 20 e 30 anos (72%) e entre 30 e 40 anos (28%), compreendendo estudantes que já têm uma graduação anterior. Os estudantes declararam não ter experiência em ensino de classes com estudantes TEA.

Tabela 1 – Número de participantes.

	Número participantes
Curso Ciências da Formação - Universidade de Macerata	80
Curso Ciências da Formação - Universidade do Molise	80

## Procedimentos e Medidas

Utilizamos uma abordagem quantitativa buscando analisar se os futuros professores e os professores em serviço tendiam a ver a inteligência como entidade fixa ou como incremental e, também, para ver a correlação com alguns elementos relacionados aos TEA e à didática inclusiva. Todos os estudantes e todos os professores participaram voluntariamente do preenchimento do questionário e assinaram um documento referente à garantia de privacidade e normas éticas. Os participantes completaram o questionário em 20 minutos.

As teorias implícitas de inteligência consideradas no questionário fazem referência às distinções propostas por Dweck (1999), que consistem na individualização de uma teoria entitativa e de uma incremental. O questionário proposto compreende duas seções. Após as informações gerais, a primeira seção indagava sobre as teorias implícitas de inteligência dos futuros professores e dos professores em serviço. Utilizamos como ponto de referência a Theories of Intelligence Scale-Self Form for Adults (TIS, Dweck, 1999), que em base a uma escala Likert, composta de 1 a 6 (1 = discordo fortemente; 2 = não concordo; 3 = discordo levemente; 4 = concordo levemente; 5 = concordo; 6 = concordo fortemente). Os ítems que examinaram as crenças epistemológicas dos professores em relação à mutabilidade da mente foram os seguintes: se a pessoa é de um certo modo, é difícil que possa mudar; se nasce com uma certa inteligência, não pode mudá-la; se a inteligência pode melhorar com o tempo. Os pesquisadores avaliaram empiricamente as propriedades psicométricas da escala e encontraram uma forte validade e confiabilidade na pontuação fatorial (por exemplo, Dweck et al., 1995; Levy et al., 1998).

Na segunda seção foram consideradas as atitudes frente aos TEA e a didática especial, considerados majoritariamente relevantes em estudos anteriores (Cornoldi, De Beni, Giaconi, & Zuckowski, 2015). Em especial, foram analisadas as tendências quanto às atitudes dos professores, com relação às origens dos TEA, à projeção didática personalizada, ao papel do professor, aos instrumentos compensatórios e aos aspectos emocionais, ao uso de eventuais estratégias de didática inclusiva.



## Resultados

Com referência à primeira seção, na média que compõem os três itens da TIS, é possível obter uma pontuação em relação à faixa baixa (1) que representa a tendência incremental e a faixa alta (6) que representa a teoria da inteligência entitária. Com a intenção de individuar professores com teorias implícitas prevalentemente estáticas ou, em oposição, incrementais somamos os valores marcados nas primeiras duas perguntas da seção (se a pessoa é de um certo modo, é difícil que possa mudar; se nasce com uma certa inteligência, não pode mudá-la) e subtraímos dessa soma os valores marcados no terceiro item (a inteligência pode melhorar com o tempo). Como a pontuação alta nas primeiras duas perguntas indicam as teorias implícitas da inteligência como entidade estática, não modificável, encontramos, desse modo, uma pontuação que descreve a convicção de “estaticidade”. A esse ponto identificamos o grupo de professores que tinha uma posição tendencialmente estática, com uma pontuação igual ou superior a 2 e os professores com convicções incrementais tão fortes que marcaram valores altos na terceira pergunta, de modo a zerar a soma dos valores marcados nas duas perguntas anteriores, para qual a pontuação era igual ou inferior a zero. Como pode-se ver, a maioria dos professores tinha uma posição incremental, mas tinha um grupo relevante com ideias prevalentemente estáticas.

A tabela 2 apresenta os itens do Questionário considerado e as respostas médias dadas pelos professores, divididos segundo as suas crenças epistemológicas. Na primeira coluna estão as pontuações dos professores incrementais, enquanto a segunda coluna apresenta as pontuações dos professores entitários ou estáticos.

A esse ponto calculamos a pontuação média marcada pelos dois grupos das perguntas do Questionário e comparamos os dois grupos com o teste T de Student, com correlação de Bonferroni, para o número de comparações efetuadas.

Nas últimas colunas da tabela 2 encontram-se as pontuações médias dos dois grupos e com um asterisco a significação da diferença com  $p < .05$ , depois da correlação de Bonferroni (com dois asteriscos indicadas outras importantes questões, ou seja, as diferenças significativas com  $p < .01$ , mas sem correlação de Bonferroni).

As maiores diferenças observam-se nas condições dos TEA: o grupo dos entitários considera que seja uma condição não mutável, mesmo com a utili-

zação de intervenção precoce, intervenção reabilitativa específica e estratégias miradas; para os professores incrementais, ao contrário, as condições dos sujeitos com TEA pode ser modificada graças a intervenções precoces, tratamento reabilitativo específico, intervenções didáticas estratégicas e personalizadas.

Da mesma forma, os professores entitários pensam que o plano didático personalizado, previsto na legislação italiana, não seja um instrumento útil e, sobretudo, pensam que não seja capaz de modificar as condições dos TEA; enquanto os professores incrementais pensam que a diferença na trajetória escolar pode acontecer exatamente devido a uma ação intencionalmente projetada como o plano didático personalizado, feito pelos professores, em colaboração com pessoas de referência dos centros de reabilitação, que seguem os alunos em situação extra-classe.

Tabela 2 – Atitudes dos professores incrementais e entitários.

Itens com posições diferentes entre os dois grupos	Grupo				
	Professores Incrementais		Professores Entitários		
	M	Ds	M	Ds	
DSA é uma condição imutável, mesmo na presença intervenções precoces, percursos reabilitativos e estratégias miradas.	1,74	,937	2,15	,904	*
O Plano Didático Personalizado é um instrumento de escassa utilidade para promover processos eficazes de ensino-aprendizagem nos estudantes com DSA.	2,01	,959	2,16	,925	**
Se os professores são preparados, a utilização de instrumentos compensatórios podem fazer a diferença no adulto com DSA à nível profissional e pessoal. As medidas dispensativas não fazem diferença.	1,86	,799	2,09	,887	**
Em classes com estudantes DSA deve-se promover estratégias de didática inclusiva baseadas na visualização e antecipação de percursos e o trabalho cooperativo.	3,38	,871	3,12	,908	**
Trabalhar sobre um método de estudo eficaz para estudantes com DSA poderia ser um caminho para a inclusão.	2,99	1,004	2,75	1,015	**

Com relação ao uso de instrumentos compensatórios e medidas dispensativas, os professores entitários consideram que no máximo deveriam ser propostas medidas de dispensa dos estudantes de atividades difíceis para eles, como leitura a alta voz, ou cópia do quadro negro, mas que os instrumentos compensatórios não resolvem a situação. Os professores incrementais, ao contrário, sustentam que os instrumentos compensatórios podem ter utilidade na promoção dos processos de ensino-aprendizagem em classe, com estudantes com TEA e que, sobretudo, podem fazer a diferença para o adulto com TEA, em níveis profissional e pessoal.

Com relação à didática inclusiva, são os professores incrementais que consideram que essas estratégias devem ser promovidas em classes com a presença de estudantes TEA, principalmente para a antecipação e visualização dos percursos de ensino e para um clima cooperativo. Nessa mesma direção, pensam que um trabalho intencional sobre o método de estudo com estudantes com TEA seja um caminho eficaz para a inclusão. Contrariamente, os professores entitários não creem que o trabalho intencional em classe sobre o método de estudo seja um caminho para a melhoria da inclusão, assim como não pensam que seja possível promover estratégias de didática inclusiva em classes com estudantes TEA.

## Discussão

Em referência ao escopo de nossa investigação, ou seja, a investigação das atitudes dos professores em serviço e de futuros professores, que têm teorias implícitas entitárias ou incrementais, com relação a questões relativas aos cuidados e intervenções de estudantes com TEA e à didática inclusiva, examinamos os resultados de alguns itens que parecem diferenciar os dois grupos.

Antes de tudo, em linha com um nosso estudo anterior (Giaconi, 2014), demonstramos que mesmo em futuros professores, ou seja, em estudantes do último ano de Ciências da Formação Primária, a um ano do ingresso no mundo da escola, podem ser individuados grupos de professores com teoria implícita de inteligência incremental e grupos de professores com teoria implícita de inteligência entitária.

Essas teorias, como demonstrado em nosso quadro teórico de referências desse estudo, influenciam as concepções dos professores e a abordagem dos processos de ensino-aprendizagem.



Na presente pesquisa procuramos demonstrar como as teorias implícitas dos futuros professores influenciam suas concepções sobre TEA e na série de estratégias que podem ser úteis para a promoção de trajetórias inclusivas eficazes.

As respostas dos dois grupos de professores considerados, definidos professores incrementais e entitários, diferem significativamente em alguns itens do questionário, caracterizando as diversas atitudes e modalidades de ensino, em relação a estudantes com TEA.

Os professores que têm uma teoria entitária consideram que a inteligência seja uma “entidade” pré-determinada e imutável, no caso de estudantes com TEA, consideram que essa seja uma condição imutável, mesmo em presença de intervenções precoces, percursos reabilitativos e estratégias orientadas. O Plano Didático Personalizado também parece não ser um instrumento de promoção eficaz dos processos de ensino-aprendizagem para estudantes com TEA, esses professores não consideram útil o uso de instrumentos compensatórios, nem mesmo em vista de um futuro adulto profissional e que a diferença poderia ser feita por meio de medidas dispensatórias. No plano didático, não creem na eficácia de estratégias inclusivas, como a visualização e antecipação de percursos de ensino, não veem como um caminho inclusivo o trabalho que poderia ser conduzido sobre métodos de estudo, com estudantes com TEA.

Os professores que têm uma teoria incremental pensam que as condições de TEA sejam potencialmente sujeitas a melhorias. Consideram que os TEA não sejam condições imutáveis e que as intervenções precoces sejam decisivas, assim como os percursos reabilitativos e as estratégias miradas. Para os professores incrementais são vários os aspectos que podem render eficazes processos de ensino-aprendizagem em classe; com estudantes TEA: o Plano Didático Personalizado, o uso de instrumentos compensatórios e não somente os dispensatórios, a promoção de estratégias de didática inclusiva e um trabalho sobre métodos de estudo.

## **Conclusão e perspectivas de pesquisa**

A pesquisa nos permitiu colocar em evidência as diversas atitudes dos professores em formação frente aos estudantes com TEA e à didática inclusiva,

ou seja, no caso específico dessa pesquisa, as diferenças de atitude de professores com teorias implícitas entitárias ou teorias implícitas incrementais.

Documentamos que entre professores entitários e incrementais existem atitudes diversas com relação a aspectos referentes as concepções de TEA e de didática inclusiva.

Diversos estudiosos, como Lusk e Jones (2011), colocam em evidência como essas teorias, entitárias e incrementais, permanecem implícitas, com implicações nos processos de ensino e, como demonstramos com essa pesquisa, também nos processos de ensino de estudantes com TEA e nas concepções acerca da eficácia de estratégias de didática inclusiva.

Consideramos que os resultados conduzem a repensar a formação inicial dos professores e dos diversos cursos de atualização e formação contínua, na direção de percursos direcionados à explicitação das teorias implícitas e dos percursos de mudança e desenvolvimento profissional, tendo em vista a importância para a análise das atitudes e das modalidades de ensino com estudantes com TEA.

Compartilhamos, como anteriormente demonstrado por Sharma (2012), a ideia de que podem ser ativados percursos formativos para refletir sobre teorias implícitas de inteligência e promover núcleos de discussão sobre didática inclusiva e métodos de estudo, sustentados por estudos de caso e vídeos profissionais.

## Referências

- Beswick, K. (2006). Changes in preservice teachers' attitudes and beliefs: The net impact of two mathematics education units and intervening experiences. *School Science and Mathematics*, 106, 36-47. doi: 10.1111/j.1949-8594.2006.tb18069.x.
- Beswick, K. (2008). Influencing Teachers' Beliefs About Teaching Mathematics for Numeracy to Students with Mathematics Learning Difficulties. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 3-20.
- Beswick, K., & Dole, S. (2001). Dispelling the myths: Influencing the beliefs of preservice primary teachers. In: J. Bobis, B. Perry, & M. Mitchelmore (Eds.), *Numeracy and Beyond* (Vol. 1, pp. 90-97). Sydney: MERGA.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.

- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 369–379. doi: 10.1080/13668250310001616407.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators toward people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65–79.
- Chong, S. S. C., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161-179. doi: 10.1080/13598660701268585.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Giacconi, C., & Zuckowski A. (2015). *Teorie implicite dell'intelligenza, atteggiamenti degli insegnanti e DSA*, Milano: FrancoAngeli.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285. doi: 10.1207/s15327965pli0604\_1.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850.
- Georgiou, S. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28 (2), 119-131.
- Giacconi, C. (2014). *Qualità della Vita e Adulti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Jones, B. D., Bryant, L. H., Snyder, J. D., & Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers' Implicit Theories of Intelligence. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 87-101.
- Kogelman, S., & Warren, J. (1978). *Mind Over Math*. New York: McGraw Hill.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545. doi: 10.1007/BF03173470.
- Levy, S. R., Stroessner, S. J., & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1421-1436. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1421.
- Lusk, D. L., & Jones, B. D. (2011). The portrayal of intelligence in educational psychology textbooks. *Teaching Educational Psychology*, 7(1), 40-61.



- Lynott, D., & Woolfolk, A. E. (1994). Teachers' implicit theories of intelligence and their educational goals. *Journal of Research and Development in Education*, 27(4), 253-264.
- Oakes, J., Wells, A., Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482-511.
- Pretzlik, U., Olsson, J., Nabuco, M., & Cruz, I. (2003). Teachers' implicit views of intelligence predict self-perceptions as learners. *Cognitive Development*, 18, 579-600. doi: 10.1016/j.cogdev.2003.09.008.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Watanabe, M. (2006). Some people think this school is tracked and some people don't: Using inquiry groups to unpack teachers' perspectives on detracking. *Theory into Practice*, 45, 24-31. doi: 10.1207/s15430421tip4501\_4.