



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA - CCEN
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

SEVERINO MONTEIRO DA SILVA

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS NA CIDADE DE ITAMBÉ-PE

JOÃO PESSOA – PB

2022

SEVERINO MONTEIRO DA SILVA

**EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS NA CIDADE DE ITAMBÉ-PE**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^a Dra. Eliete Lima de Paula Zárate.

JOÃO PESSOA – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S594e Silva, Severino Monteiro da.

Educação como ferramenta de inclusão de pessoas com necessidades especiais na cidade de Itambé-PE / Severino Monteiro da Silva. - João Pessoa, 2022.
85 p.

Orientação: Eliete Lima de Paula Zárate.

TCC (Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas)
- UFPB/CCEN.

1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com necessidades especiais. 3. Inclusão social. I. Zárate, Eliete Lima de Paula. II. Título.

UFPB/CCEN

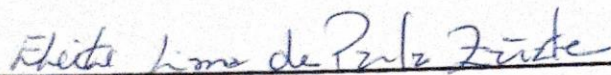
CDU 57(043.2)

SEVERINO MONTEIRO DA SILVA

EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS NA CIDADE DE ITAMBÉ-PE

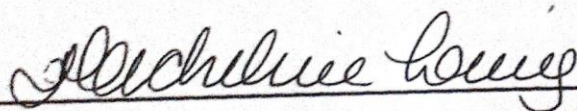
Monografia aprovada em: 24/11/2022.

BANCA EXAMINADORA



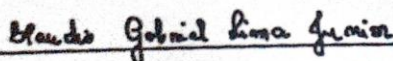
Profa. Dra. Eliete Lima de Paula Zárate – UFPB/CCEN/DSE

Orientadora



Profa. Dra. Micheline de Azevedo Lima – UFPB/CCEN/DBM

Examinadora Titular



Prof. Dr. Claudio Gabriel Lima Junior – UFPB/CCEN/DQ

Examinador Titular

Profa. Ms. Jalcinês da Costa Pereira

Examinadora Suplente

JOÃO PESSOA – PB

2022

RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se estudar a educação como ferramenta de inclusão de pessoas com necessidades especiais na cidade de Itambé em Pernambuco. Nesta perspectiva, foi possível constatar que características centrais das deficiências de crianças com necessidades especiais já se encontram devidamente documentadas na literatura científica fundamental e literatura clínica. O objetivo principal desta pesquisa foi estudar de maneira descritivo-qualiquantitativa a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas municipais da cidade de Itambé, navisão dos professores. Para isto, se realizou um trabalho de campo de natureza qualiquantitativa através de um questionário para professores que buscou, na medida do possível, compreender os pormenores básicos da problemática investigada de maneira clara, direta e precisa na perspectiva dos docentes em suas atividades de ensino. Ciente disto, já é possível entender que indivíduos com qualquer limitação do tipo merece atenção diferenciada dos profissionais da educação para que sejam lecionados como se deve, ou seja, de forma precisa e com qualidade, valorizando a inclusão e a cidadania. Não se trata de uma tarefa simples lidar com estas pessoas, agindo no sentido de inclui-las no espaço escolar, respeitando, em paralelo, as suas especificidades.

Palavras-chave: Educação. Necessidades especiais. Inclusão.

ABSTRACT

In this research, we sought to study education as a tool for the inclusion of people with special needs in the city of Itambé in Pernambuco. In this perspective, it was possible to verify that central characteristics of the disabilities of children with special needs are already duly documented in the fundamental scientific literature and clinical literature. The objective of this research was to study, in a descriptive-quali-quantitative way, the inclusion of students with special needs in municipal schools in the city of Itambé, in the view of the teachers. For this, field work of a qualitative and quantitative nature was carried out through a questionnaire for teachers that sought, as far as possible, to understand the basic details of the problem investigated in a clear, direct and precise way from the perspective of teachers in their teaching activities. Aware of this, it is already possible to understand that individuals with any type of limitation deserve special attention from education professionals so that they are taught as they should, that is, accurately and with quality, valuing inclusion and citizenship. It is not a simple task to deal with these people, acting to include them in the school space, respecting, at the same time, their specificities.

Keywords: Education. Special needs. Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa.....	42
Gráfico 2 – Estado civil dos participantes da pesquisa.....	43
Gráfico 3 – Formação dos professores pesquisados	44
Gráfico 4 – Instituição de ensino onde os pesquisados trabalham.....	45
Gráfico 5 – Motivação dos professores em sala de aula.....	46
Gráfico 6 – Recurso inclusivo usados pelos professores pesquisados.....	47
Gráfico 7 – Uso de abordagens lúdicas	49
Gráfico 8 – Eficácia do uso de abordagens lúdicas.....	50
Gráfico 9 – Como são as aulas	51
Gráfico 10 –Eficácia das aulas	52
Gráfico 11 – Uso dos recursos didáticos inclusivos	53
Gráfico 12 – Formação discente	54
Gráfico 13 – Eficácia da formação discente	55
Gráfico 14 – Formação discente inclusiva	56
Gráfico 15 – Permissão de autonomia	57
Gráfico 16 – Eficácia da permissão de autonomia	59
Gráfico 17 – Aprimoramento da prática pedagógica	59
Gráfico 18 – Ampliar e modificar	61
Gráfico 19 – Eficácia do Ampliar e modificar	62
Gráfico 20 – Métodos inclusivos	63
Gráfico 21 – Prática pedagógica com abordagens inclusivas.....	64
Gráfico 22 – Eficácia da prática pedagógica com abordagens inclusivas	65
Gráfico 23 – Aulas com o uso de abordagens inclusivas.....	66
Gráfico 24 – Eficácia das aulas com o uso de abordagens inclusivas	67
Gráfico 25 – Validade do uso	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Frequência das idades	43
Quadro 2 - Frequência do tempo de serviço	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 A ESCOLA E OS EDUCADORES.....	14
2.2 GERINDO MELHOR O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	23
2.2.1 A Qualificação pela inclusão e a cidadania	25
2.2.1.1 <i>O que deve ser feito, porque precisa ser realizado</i>	28
2.2.1.2 <i>Quem deve fazer e onde será implementado</i>	29
2.2.1.3 <i>Quando deverá ser feito, como será conduzido e quanto custará este projeto</i> 30	
2.3 SOLUÇÕES E PERSPECTIVAS EM SALA DE AULA.....	31
2.3.1 Forças versus fraquezas	34
2.3.2 Oportunidades versus ameaças.....	35
3 MATERIAIS E MÉTODOS	36
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	36
3.2 UNIVERSO E AMOSTRA	37
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	38
3.4 LEITURA, ANÁLISE, COMPREENSÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	39
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO RESULTADOS	41
4.1 PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL	42
4.2 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	46
4.3 MENSURAÇÃO E SUGESTÕES.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE	76

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, adotar-se-á como tema a educação como ferramenta de inclusão de pessoas com necessidades especiais na cidade de Itambé-PE, na visão dos professores de escola públicas.

O ambiente escolar há bastante tempo é determinada como imprescindível ao constituir de um espaço melhor para todos, na busca do conhecimento, socialização e como consequência crescimento pessoal. Assim se registra porque será de sua expansão quantitativa paulatina que os grupos sociais foram se formando e se expandido aos poucos. Ou seja, da expansão da entidade escolar possibilitou-se a formação de entidades sociais cada vez maiores, finalizando-se, inclusive, no constituir das entidades nacionais vigentes agora (BEHERENS, 2019). Mesmo que isto, nos dias de hoje, não seja tão simples e se observar, é inequívoca a participação da escola para o expandir sistemático e constante dos agrupamentos sociais, finalizando-se se naquilo que se conhece como a própria aldeia global.

Qualquer escola, evidentemente, sempre tem valores e princípios próprios os quais são observados no decorrer de todas as relações sociais que se efetivam em seu núcleo. Mesmo que não seja algo declaradamente expresso, em qualquer entidade escolar algumas questões são imprescindíveis para que o saudável conviver de todos para com todos se realize da melhor maneira possível em todas as ocasiões. Apesar do desafio para que algo do tipo se registre com a qualidade esperada em vários momentos, é bem assim que se cogita na manifestação de todas as atividades que em qualquer escola são observadas todos os dias entre todos os seus membros de uma só vez. Nesta perspectiva, constata-se que boa parte das questões que se vinculam ao constituir de um provável ordenamento ético e moral para que a manifestação de todas as relações no seio escolar se realize de forma pacífica e ordeira, também podem contribuir bastante para que os prováveis atritos sociais sejam pelo menos dimensionado com equidade. Não é por acaso, portanto, que geralmente os agrupamentos sociais que contam com escolas adequadamente equilibradas também tendem a registrar uma menor quantidade de prováveis atritos. Se desconsiderados, eles podem até implicar em seu provável fim no futuro.

Isto significa, por consequência que todos os valores e princípios que uma determinada escola vivencia em todas as suas relações tendem a contribuir para que os desafios de uma sociedade sejam pelo menos compreendidos com maior celeridade e precisão. Algo do tipo poderá acontecer ao mesmo tempo em que podem

contribuir para que atritos dos mais variados tipos sejam evitados nela, ou seja, na escola, sobretudo quando existe uma perspectiva de que a salvaguarda da paz e da ordem pública dependem bastante da redução drástica de todos os prováveis atritos internos que poderão invalidar o saudável conviver de todos para com todos em qualquer sociedade em particular (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2018). Por qual razão assim se sucede? Talvez não pareça de imediato, mas o que transforma a escola em uma entidade essencialmente adequada ao constituir de um ambiente melhor para todos correlaciona-se à prática deliberada da inclusão todos os seus membros. Existindo isto entre eles, ou seja, entre todos os membros de uma determinada escola em particular, a possibilidade de que a aceitação de valores e princípios que restrinjam o manifestar de atos abusivos da personalidade se concretize com maior eficácia adiante.

Verifica-se que, mesmo sendo algo bem desvalorizado nos dias de hoje, a inclusão é uma das conquistas sociais mais importante a se registrar pela humanidade em toda sua história. Assim se constata porque dela foi possível estabelecer normas gerais de conduta no seio escolar que posteriormente foram replicadas na sociedade e que, até o momento, vem comprovando a necessária eficácia que se constata todos os dias (GATTI *et al*, 2011). Na inexistência dos freios éticos e morais da personalidade no núcleo escolar, seria inviável o manifestar de normas, leis e regulamentos como se observa em qualquer sociedade nos dias de hoje. Assim se registraria porque não existiria uma prévia experimentação que validasse, de forma objetiva e concreta, a importância de todos eles ao subsistir qualificado de todos de uma só vez, observando a preservação da paz e da concórdia generalizada.

Sendo assim, as principais vantagens da inclusão no núcleo escolar são observadas no constituir dos limites éticos e morais que são imprescindíveis ao saudável conviver de todos para com todos em todos os atos sociais (GATTI; BARRETO, 2015). Sem eles, seria impossível o expandir sistemático de todos os elementos sociais vigentes nos dias de hoje, visto que prevaleceria um ambiente interacional eivado de disputas personalísticas das mais variadas naturezas e intensidades. Se não combatidas conforme se observa no momento, impediriam de vez o emergir de um ambiente apropriado ao próprio subsistir humano.

Dito isso, o problema de pesquisa que aqui se busca resolver se sintetiza na seguinte pergunta: Até que ponto a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas municipais da cidade de Itambé vem se sucedendo? Será na tentativa de

apresentar uma provável resposta para esta indagação que todas as atividades subsequentes deverão se realizar neste estudo. Por consequência, o principal objetivo desta pesquisa é estudar de maneira descritivo-qualiquantitativa a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas municipais da cidade de Itambé, em Pernambuco. Esta tarefa é complementada mediante os seguintes objetivos específicos:

- ◆ Descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na região pesquisada.
- ◆ Avaliar de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam o ensino mediante o uso de abordagens inclusivas na região pesquisada, considerando os principais desafios que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura.
- ◆ Mensurar a qualidade geral do ensino pelo uso de abordagens inclusivas na região pesquisada, considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados.
- ◆ Dimensionar quantitativamente as experiências e as dificuldades dos alunos com necessidades especiais em ações de ensino-aprendizagem pelo uso de abordagens inclusivas, visando compreender até que ponto isto poderá implicar em um desempenho geral de aprendizado aquém das expectativas iniciais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao explanar do conteúdo, este estudo irá se suceder, logo após esta Introdução, antecedendo a Conclusão, em 3 três etapas distintas. Em cada uma delas, o intuito será explorar uma necessidade específica em particular mediante o esboço descritivo-explicativo dos elementos que lhe são necessários. Nestas condições, será factível fundamentar o equacionar sistemático do problema investigado, viabilizando-se, portanto, o entendimento claro, direto e preciso dos pormenores que lhe dizem respeito. Para tanto, se levará em conta a proposta metodológica escolhida, contribuindo para que esta pesquisa se efetive com a eficácia que se espera em todas as atividades referentes a temática.

Em suma, são estas mais importantes ideias que serão paulatinamente desenvolvidas no decorrer deste estudo. Apesar de suas prováveis limitações, espera-se que os seus resultados sejam pelo menos úteis ao fomento do debate que se realiza em torno da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar da cidade em questão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os termos inclusão e integração, na área educacional, abrangem de maneiras distintas a incorporação da criança com deficiência ou condição neuro-atípica no ensino regular. Não é por acaso, portanto, tenhamos consciência da diferença existente entre ambos os termos.

Em suma, a integração refere-se a intervenções necessárias para que a criança com necessidades especiais possa acompanhar a escola, referindo-se, portanto, ao trabalho feito individualmente com a criança e não com a escola – atividades extracurriculares, por exemplo. Já a inclusão explica-se na adaptação do ambiente para que o aluno possa ser adequadamente acolhido. A inclusão, então, envolve mudança de paradigmas sociais para garantir um ensino de qualidade, reconhecendo as deficiências da criança como parte das diferenças inerentes à condição de ser humano e suas particularidades.

A literatura mais conhecida sobre as deficiências, bem como as fórmulas de senso-comum, enfatiza os prejuízos no desenvolvimento das habilidades interativas como limitações características da criança portadora. Para além dessas discussões limitadoras, Camargo e Bosa (2015), afirmam a necessidade de se considerar o ambiente em que essas crianças estão inseridas e seu papel no desenvolvimento destas.

O reconhecimento da essência de sociabilidade dos seres humanos atrela-se ao reconhecimento de que as habilidades sociais decorrem da qualidade das interações sociais experimentadas. As interações entre a criança e os familiares são o cerne de seu desenvolvimento social, seguida, de maneira igualmente importante, pelas interações entre pares, em que se deve considerar relações com formações específicas (MATHIESON; BANERJEE, 2010). As literaturas apontam os resultados desenvolvidos favoráveis, quando da adequada interação com pares na infância, quanto os resultados indesejáveis, causados pela falta de amizades e oportunidades de interação com outras crianças (CAMARGO; BOSA, 2015).

Qualquer deficiência é uma condição que não distingue classe social, raça ou cultura e, no Brasil, de acordo com estudos publicados em 27/09/2021, pelo Instituto Brasileiro de geografia e estatística IBGE, estima-se que o Brasil possui 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, isso corresponde a 24% da população do

Brasil, e destes, 13 milhões apresentam deficiência física. E dentre as diversas deficiências, encontramos pessoas que apresentam deficiências cognitivas, como no caso da TEA, por exemplo. Apesar de a imagem estereotipada das crianças com o transtorno ser colorida com a ideia de inteligência acima da média e pouco convencional, muitos casos costumam apresentar-se com deficiência intelectual – uma condição que precisa ser observada no ensino (BOSA, 2002).

Desde 2006, após a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), definem-se como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas e o fortalecimento dos conceitos de educação e cuidado como aspectos indistintamente interligados (BRASIL, 2006). As políticas públicas, nesse sentido, reafirmam a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, responsável por estabelecer as bases da personalidade, inteligência, vida emocional e socialização. Esses aspectos são bem documentados na pedagogia e na psicologia (MATHIAS; PAULA, 2009; KRAMER, 1999).

A instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, tornou assegurada à pessoa com deficiência o acesso ao ensino regular, tanto básico quanto profissionalizante, garantindo-se o direito de ter um acompanhante especializado nos casos de necessidade (BRASIL, 2012). As mudanças legais e suas repercussões sociais, bem como os avanços em diagnóstico e tratamento das crianças com deficiência vêm mudando a realidade das salas de aula no país. Dentro do ensino e convivência escolar, esses alunos apresentam novos desafios e particularidades, dentro de um contexto já repleto de individualidades.

Gracioli e Bianchi (2014) discorrem sobre a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, enfatizando que para que a inclusão seja de fato benéfica à criança, é preciso ter cautela e não esperar que, ao adentrar o ambiente escolar, o aluno, sozinho, realize todas as adaptações e descobertas necessárias. Note-se que este princípio é pertencente à integração e acaba resultando em ações excludentes, quando se insere a criança no contexto escolar sem ampará-la. Ainda segundo os autores: “não se pode imaginar que manter o indivíduo apenas na instituição regular será suficiente se não houver a complementação do trabalho especializada fora da escola”. Observa-se que, para além da aprendizagem, Cavaco (2009) ressaltou a

complexidade das relações sociais para crianças autistas, ao relatar a individualidade do universo dessas crianças, que têm dificuldade em sair de seu próprio universo ou permitir que outro o adentre. Para Cavaco (2009), as relações sociais têm como chave a comunicação, quaisquer que sejam as ferramentas utilizadas nesse processo, e uma vez que há desconexões na fala, as relações sociais dessas crianças também estão prejudicadas.

Considerando-se que a proposta de inclusão implica na participação dos estudantes na escola, para além da simples coexistência nos mesmos espaços físicos; bem como a necessidade de manter um olhar humanizado e individualizado, formativo, que enxergue além dos números e evoluções gráficas, urge entender e racionalizar as evoluções sociais das crianças com deficiência na escola regular.

2.1 A ESCOLA E OS EDUCADORES

As crianças que apresentam algum tipo de deficiência usualmente necessitam de intervenção multiprofissional. Para isso, médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e educadores devem trabalhar de maneira conjunta e interligada, visando suprir as demandas específicas dessa criança (MANETTI, 2018). Graças às características peculiares de cada criança com algum tipo de deficiência, nenhum caso é igual a outro, e alguns sintomas podem ser diametralmente opostos, fato que necessita ser observado com cautela por todas as escolas e educadores que abrigam essas crianças. É indispensável destacar as diferenças entre integrar e incluir, sendo a inclusão um processo mais complexo, que envolve toda a sociedade, e que ainda não foi alcançado na realidade escolar atual (MANETTI, 2018). Os parâmetros para que uma escola seja inclusiva vão além dos determinantes e indicadores que podem ser observáveis ou quantificados, mas reflete-se principalmente em suas atitudes e planos para uma educação voltada à diversidade, livre de preconceitos, reconhecendo e valorizando as diferenças. São essas possibilidades permitem a formação de vínculos entre os indivíduos e que são favoráveis à inclusão de acordo com as condições oferecidas à pessoa com algum tipo de deficiência (URBANO, 2018). Abreu (2017) salienta que, no caso descrito, a prática de inclusão da educadora estende-se para além da criança com deficiência, abarcando todos os alunos com respeito e valorização de suas diferenças - condição indispensável para o desenvolvimento nesse ambiente.

Nascimento (2018) pontua a existência de uma lacuna educacional no que se refere à formação dos professores, e à capacitação destes para a inclusão em sala de aula. Segundo a autora, “há supressão de conhecimento sobre as limitações do sujeito e intervenções metodológicas”, que não objetivam equacionar os déficits existentes nos diversos âmbitos que incluem o aluno, senão implementar melhorias à qualidade de vida e aprendizado dele. Esse déficit educacional considerando a formação de professores é também ressaltado por Matsuno (2019), que aponta a formação docente como um dos maiores desafios à proposta de uma escola inclusiva. As queixas quanto à formação e instrumentalização permeiam os relatos dos profissionais durante toda a carreira educacional. Surge a necessidade de se repensar o conceito de educador, que antes estava aliado a comportamento estereotipados e simples transmissão e assimilação de conteúdos e conceitos. Assim, aponta-se que a desvalorização do professor, em especial da educação básica, é fator determinante para que o reflexo dessa desvalorização seja visto no ensino. É preciso investir na formação do docente para que esse seja capaz de atuar com a diversidade em sala de aula, promovendo na escola um espaço aberto à discussão e evolução (MATSUNO, 2019). Nesse âmbito, é indispensável considerar a proximidade existente entre alunos e professores na educação básica e sua importância tanto no diagnóstico do aluno quanto em seu acompanhamento (MANETTI, 2018), o que reforça a importância das considerações acima.

Em relação à formação continuada, Nascimento (2018) reflete que a formação continuada não é um processo de rápida resolução de problemas, capaz de incluir por si só a criança com qualquer necessidade especial à uma sala de aula regular. A formação continuada é, no entanto, a base de aquisição de premissas e capacidades técnicas, bem como insumos para pesquisa e questionamento de propostas que atuem em conjunto para desenvolver o aprendizado e inclusão em sala de aula. Neste ensejo, o professor necessita, segundo Nascimento, repensar sua forma de atuação em todos os aspectos, ao receber em sala de aula uma criança com algum tipo de deficiência. O trabalho ainda ressalta que é indispensável que haja a formação continuada para constantes solicitações de embasamentos teóricos e práticos para criar e compor novas estratégias metodológicas para o estímulo de habilidades e competências para o aluno com deficiência.

A Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, preconiza que escolas públicas que recebem crianças com necessidades educacionais especiais, devem receber uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde as crianças devem ser atendidas em turno oposto ao que frequentam as atividades regulares, para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que se destinam a suprimir as barreiras entre esse aluno e sua inclusão plena em sala de aula. É comum, no entanto, que essas salas sejam utilizadas como salas de reforço para recursos e conteúdos, salas de apoio para professores, ou mesmo que sejam inexistentes, em especial na educação básica (MANETTI, 2018). Matsuno (2019) aponta também a resistência de alguns professores, em especial aqueles com mais tempo em sala de aula, diante da necessidade de implementar mudanças sem o apoio necessário, desfazendo ou encerrando a curva de aprendizado que os docentes deveriam seguir durante sua carreira. Essa realidade transgride fundamentalmente as considerações sobre as funções da escola, que deve estimular o espaço para novos conhecimentos e socialização de saberes, sendo também parte dos aspectos sensoriais e particularidades vivenciadas pela criança em seu dia a dia (NASCIMENTO, 2018). As falhas em garantir inclusão substancial dos alunos privam a escola de seu papel de relevância social, que deve permitir a evolução na formação humana de todos os atores envolvidos que inclui todo o corpo docente da instituição de ensino e demais alunos, (Urbano, 2018). Essa consideração enriquece a observação de que a formação de um docente se inicia nos bancos da escola, quanto este ainda é aluno, já que suas experiências e crenças formadas ainda nesse período são responsáveis por desencadear e incentivar a docência (MATSUNO, 2019).

A experiência dos educadores com alunos com algum tipo de deficiência é extremamente diversa. Oliveira (2018) relata a vivência de uma educadora em uma escola de Portugal, com um modelo de ensino distinto do praticado no Brasil. Neste relato, a educadora discorre que toda educação deve ser inclusiva, e que não há educação que não o seja - supondo que, se não há inclusão, não há educação. Também afirma que os desafios em se trabalhar com uma criança com deficiência em sala de aula não poderiam ser distinguidos de outros, pois há diversas situações e alunos desafiadores, para os quais demanda-se atenção e dedicação diferenciados.

Como qualquer outro grupo, toda e qualquer família possui as suas próprias regras que vão determinar a maneira que o seu funcionamento se processa (SCHMIDT *et al*, 2016).

Na prática, esta consignaçoão tem como meta o constituir de um padrão comum, ou seja, a efetivação de uma base comportamental desejada aos fins prévios do grupo. O padrão comum tem como intuito prévio possibilitar o experimento da missão, isto é, dos fins que o grupo deseja ou precisa realizar (CABRAL; MARIN, 2017). No caso do núcleo familiar, a sua missão básica é a constituição de laços afetivos, os quais serão indispensáveis à inclusão do portador de algum tipo de deficiência.

A existência de regras mais ou menos variáveis é um dos elementos mais importantes para que ações, atos ou atividades se efetivem mediante o padrão comum. Desta forma, a missão grupal irá se efetivar com maior facilidade ou pelo menos este é o intuito que se tem quando são estabelecidas algumas regras no âmbito do núcleo familiar em todas as ocasiões e contextos. Em alguns casos, estas regras são claras e precisas, além de conhecidas de todos os seus membros. Em outros, todavia, impera uma imprecisão que implica em um desconhecimento generalizado do que realmente pode (ou não) ser feito em uma determinada família. O ideal é que as regras, mesmo que não sejam explícitas, possam pelo menos transparecer limiares para o que deve ser feito, quando e por qual razão assim deve se suceder (TOGASHI; WALTER, 2016). Isto não implica que precisam ser escritas ou registradas de uma maneira tradicional, na realidade, apenas solicitam que sejam exibidas, divulgadas e mantidas de tal jeito que sejam de imediato reconhecidas no grupo familiar. Ciente destes conceitos, será possível incluir melhor o aluno com deficiência.

Mesmo que nada disso esteja adequadamente expresso, o funcionamento familiar será sempre afetado pelas regras que lhe são impostas em “nome” do bem de todos no ambiente. Este afetar poderá variar tanto na intensidade final de suas consequências como também no tempo geral que lhe deprecia nas entrelinhas para que tudo ocorra conforme desejado ou preciso. Com muita frequência, as regras familiares geram conflitos abertos, além de uma quantidade mais ou menos variável de pequenos atritos, os quais dificultam bastante não apenas o funcionamento “normal” do núcleo familiar, mas o emergir real de sua própria missão (BARBOSA, 2018). O ideal seria atenuar ao máximo os atritos, impedindo ou pelo menos reduzindo

com qualidade os conflitos que permeiam o cotidiano do grupo familiar. Isto acontecendo, a inclusão do aluno com deficiência poderá ocorrer melhor da melhor forma, inclusive no espaço escolar como um todo.

Esse seria o cenário ideal não apenas para que pessoas com deficiência coabitem o mesmo lar com os seus familiares, mas para o pleno e o saudável desenvolvimento de todos. A questão, no entanto, é que normalmente o funcionamento familiar irá sofrer uma quantidade mais ou menos variável de alterações que visam acolher com maior facilidade alunos com deficiência, (CAMPOS *et al*, 2018). Acontecendo isto, gera-se uma quantidade razoável de atritos e conflitos em simultâneo, os quais precisam ser resolvidos do melhor modo o mais breve possível.

Perante inequívoca natureza gregária que os caracteriza, as pessoas carecem da convivência mais ou menos extensa em grupos sociais para que se sintam plenamente realizados (COUTO *et al*, 2019; SANCHES; SIQUEIRA, 2016). Um grupo que aqui se insere com total segurança é a família, incluindo-se aqueles apresentam de algum tipo deficiência.

Na prática, considera-se como família todo e qualquer agrupamento social em que pelo menos 3 (três) ou mais pessoas se coligam pelo vínculo direto de parentesco. Hoje, vínculos deste tipo podem tomar como base relações mais ou menos distintas da consanguinidade direta (MATOS *et al*, 2018; PONCE; ABRÃO, 2019). Ou seja, ela também se efetiva mediante o vínculo socioafetivo (no todo ou em parte) ou pela adoção. Será deste conceito inicial que se deverá as atividades de inclusão do portador de algum tipo de deficiência na escola e na sociedade como um todo.

No geral, a família é o primeiro e o mais importante agrupamento social de qualquer pessoa seja ela portadora ou não de alguma necessidade especial. Nela, qualquer indivíduo normalmente inicia os seus primeiros passos. Nela, qualquer também assimila (ou tende a assimilar) as suas primeiras lições de vida (REZENDE *et al*, 2021). Aliás, entre estas lições se destacam todas as noções básicas de moral e ética, que serão fundamentais ao viver social subsequente.

Se na família inicia-se a base para que a vida social seja subsequentemente desenvolvida, para que sejam evitados transtornos dos mais variados tipos nela, ou seja, na família, deve-se fomentar uma base comportamental mínima. Esta base,

evidentemente, deve se fundamentar em uma quantidade mais ou menos variável de princípios e valores que impliquem em um convívio respeitoso entre todos, no coletivo. Talvez não pareça, mas coisas deste tipo, isto é, valores e princípios, são premissas universais. Como tal, podem ser inseridas em uma prática 'didática' que vise fortalecer a personalidade, ensinando-a a lidar melhor com os seus sentimentos e emoções. Acontecendo isto, poderá auxiliá-la em determinar caminhos mais eficazes para as suas atitudes e atos (LEMOS *et al*, 2016). Isto pode acontecer de tal maneira que ela vai realizando os seus objetivos e metas da melhor maneira possível, ou pelo menos do melhor modo para ela, naquela ocasião. Uma conquista complicada, mas essencial para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, por exemplo.

Certamente uma lista de valores e princípios básicos que podem ser compartilhados no ambiente familiar com o intuito de facilitar um melhor convívio social de todos em seguida implica em uma escolha calcada no bom senso. Se não nele em parte ou no todo mediante ele, observando-se, em paralelo, os sentidos de justiça, paz, harmonia, integridade, concórdia e empatia. Quiçá sejam desejáveis, nem sempre é viável dispor de todos estes sentidos ao mesmo tempo em um só ambiente, inclusive no familiar, o que dificulta bastante a saudável formação de inúmeras pessoas. Afinal se nem na família é fácil encontrar bons exemplos, como será que uma pessoa nova poderá assimilar valores e princípios adequados ao saudável convívio social? Aliás, se nem no núcleo familiar há boas referências, como assimilá-las em outro local de forma correta (LIMA; LAPLANE, 2016). Não é à toa os clamores atuais para que a família seja tratada de maneira diferenciada para que se transforme em uma boa base para qualquer pessoa, em todas as ocasiões e contextos. Uma meta válida e que será de suma importância para a inclusão do portador de algum tipo de deficiência.

Por consequência, conquanto não seja tão simples, no ambiente familiar é importante que as seguintes habilidades sejam 'ensinadas': 1º A autoconsciência emocional; 2º o controle das emoções; 3º o canalizar produtivo das emoções; 4º a empatia; e 5º a lida assertiva nos relacionamentos. Estas habilidades ou competências poderão ser compartilhadas mediante a vulgarização de experiências e a apresentação de exemplos que possam ser replicados no futuro, as quais são indispensáveis para a inclusão do portador de algum tipo de deficiência (SCHMIDT *et al*, 2016).

Na prática, a autoconsciência emocional implica (ABREU 2017):

- ♦ Na melhora generalizada do reconhecimento prévio e a subsequente designação das próprias emoções;

- ♦ Se implicar em um melhor reconhecimento prévio das emoções, designando-as com precisão e assertividade, também pode auxiliar bastante reconhecer as inevitáveis diferenças que podem ser estabelecidas entre sentimentos e atos;

- ♦ Em uma maior capacidade de entender, isto é, de compreender as prováveis causas dos sentimentos que se manifestam nas relações.

Por sua vez, controle das emoções proporciona (CABRAL; MARIN, 2017; TOGASHI; WALTER, 2016):

- ♦ Na diminuição generalizada de ocasiões em que as ofensas verbais, as brigas e as perturbações se sucedam, sobretudo em ocasiões em que a pressão e as dificuldades possam atrapalhar. Afinal quem lida melhor com as suas emoções poderá se expressar com maior clareza, reduzindo dúvidas, facilitando o entendimento de todos, em todas as ocasiões e contextos;

- ♦ Em uma melhoria significativa da tolerância, favorecendo o emergir de uma perspectiva pessoal melhor capacitada para lidar com as frustrações, reduzindo-se os prováveis episódios de ira, por exemplo. Isto significa que os comportamentos agressivos serão reduzidos, se não eliminados por completo, pois as tensões serão encaradas com maior maturidade, aproximando as pessoas mediante a empatia.

Ao seu turno, o canalizar produtivo das emoções incita, segundo Barbosa (2018):

- ♦ Em uma redução drástica da impulsividade, pois o autocontrole incita em um melhor aproveitamento das próprias emoções, sobretudo no âmbito das relações interpessoais;

- ♦ Em uma melhor capacidade geral de comunicação, o que é importante para que atividades sejam realizadas com maior qualidade, auxiliando na construção de empreendimentos ou projetos significativos para os ambientes familiar e social, de uma só vez.

A empatia favorece (BEHERENS, 2019):

♦ Na possibilidade de adotar com maior facilidade a perspectiva do outro, visando identificar, analisar, compreender e mensurar os sentimentos alheios, com o intuito de fundamentar um convívio de melhor qualidade.

A assertividade nos relacionamentos se finaliza em (CABRAL; MARIN, 2017):

♦ Na composição de soluções mais favoráveis para todos que estão inseridos no contexto familiar e, subseqüentemente, no social como um todo. Isto é possível porque a assertividade se fundamenta em relacionamentos saudáveis, em comunicações mais eficazes e em maior partilha de experiências bem como no exibir de uma solicitude favorável ao adequado viver social.

Todas estas premissas podem ser compartilhadas em um ambiente familiar adequado. O desafio no momento é favorecer o realizar qualitativo disto, sobretudo considerando a fragilidade emocional que impera nas famílias pós-modernas.

Apesar de não haver uma cura para este transtorno, muitos psicólogos se dedicam no desenvolvimento de modelos de intervenção, com intuito de minimizar as consequências negativas apresentadas na vida adulta de indivíduos com algum tipo de deficiência (BARBOSA, 2018).

Existem diversos modelos de intervenções psicológicas comumente utilizados com este público, como por exemplo o Método de Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Método Denver e a Terapia da Integração Sensorial. Esta última, é uma das principais atuações frente a integração sensorial de crianças com algum tipo de deficiência, a Terapia da Integração Sensorial se constitui de intervenções clínicas utilizando de atividades lúdicas e interações sensoriais aprimoradas, com intuito de melhorar as respostas adaptativas, essa intervenção visa melhorar a capacidade de integrar informações sensoriais, tendo como consequências uma melhora nos comportamentos adaptativos, atenção conjunta, planejamento motor, habilidades perceptuais e habilidades sociais (CAMPOS *et al*, 2018). Porém esta técnica por conta de suas características interativas dificilmente poderia ser aplicada através de qualquer plataforma digital sem o apoio de periféricos como no uso do Microsoft Kinect, encarecendo e dificultando o acesso a pessoas com rendas mais baixas a tratamento da integração sensorial via plataforma digital.

Como os indivíduos com algum tipo de deficiência tendem a preferir a interação homem-máquina ao invés da interação social face-a-face ou trabalhos grupais, visto

que essas interações podem gerar ansiedades e frustrações muitos pesquisadores estão investindo no desenvolvimento de jogos sérios, os quais são jogos utilizados para outros fins além do entretenimento, apresentando efeitos positivos no utilizador, podendo ser utilizado em diversas áreas como militar, governo, educacional e saúde (COUTO *et al*, 2019). Quando direcionados à população de crianças ou adultos com algum tipo de deficiência, estes jogos normalmente possuem foco terapêutico, educacional, reabilitação ou treinamento e desenvolvimento de novas habilidades com finalidade de complementar os tratamentos tradicionalmente utilizados.

Já foi provado que a utilização de jogos por indivíduos com algum tipo de deficiência acelera o processo de aprendizagem. O uso de tecnologias digitais e jogos sérios tornaram-se extremamente atrativas, facilitando o acesso a ambientes seguros, controlados e previsíveis, também possibilitando o aumento gradual do nível de dificuldade, o que diminui os níveis de ansiedade nesta população. Há muitos motivos para o uso de jogos sérios na terapia e educação, como a possibilidade de efetuar feedback instantâneo ao jogador, ser ajustado às necessidades individuais, conter diversos estímulos sensoriais, permitir o agrupamento de indivíduos para realização de uma mesma tarefa, os níveis de dificuldade podem ser ajustáveis e possibilita a repetibilidade da mesma ação diversas vezes. Dentre a nova geração de jogos sérios desenvolvida para a população com algum tipo de deficiência, pode ser observado a utilização de princípios, técnicas e métodos da psicologia comportamental em sua composição, mesmo que implicitamente ou não referenciada (SANCHES; SIQUEIRA, 2016). Poucas vezes direcionada especificamente ao tratamento da Disfunção da Integração Sensorial, apresentando finalidades de modelar comportamentos, extinguir comportamentos, educacionais, entre outros.

O *Center for Disease Control and Prevention* em 2018 emitiu o relatório de monitoramento de deficiências no espaço escolar. Neste relatório foi concluído que a prevalência da deficiência nos Estados Unidos é de 5 em cada 59 nascimentos. No Brasil, existem diversas instituições filantrópicas que oferecem atendimento especializado a indivíduos com autismo, muitas destas atravessam graves problemas financeiros, sendo obrigadas a recusar novas inscrições. Diante disto, aponta Denise Aragão fundadora da Fundação Mundo Azul, que, por exemplo, os gastos com

tratamentos e educação de crianças autistas no Rio de Janeiro podem chegar a R\$ 9 mil mensais (MATOS *et al*, 2018).

Considerando o contexto acima, e vislumbrando que uma das principais atuações frente a integração sensorial de crianças com deficiência a Terapia da Integração Sensorial que dificilmente se adequaria a qualquer mídia digital. Concluímos que será de grande valia o desenvolvimento de um jogo sério digital para indivíduos com algum tipo de deficiência, embasado na Técnica de Exposição e Prevenção de Respostas (EPR) (PONCE; ABRÃO, 2019). A qual pode ser adaptada para auxiliar no tratamento da disfunção da integração sensorial e o treinamento do processamento e organização das informações sensoriais quando somada a plataformas digitais, o que pode tornar o tempo despendido pelos profissionais mais produtivo e, conseqüentemente, também reduzir os custos para os familiares.

Este jogo poderá auxiliar em diversos âmbitos da vida pessoal e estudantil das crianças e adultos com algum tipo de deficiência ao proporcionar uma diminuição nos níveis de ansiedades e nos comportamentos que os afastam de interações sociais e comprometem o aprendizado deles (REZENDE *et al*,2021).

2.2 GERINDO MELHOR O PROCESSO ENSINO APREDIZAGEM

Se a intenção é qualificar o processo de ensino-aprendizagem, será preciso compreender de que modo é possível gerir melhor serviços educacionais que se realizam pelo uso de estratégias adequadas ao indivíduo com algum de tipo de deficiência em sala de aula (MORAES, 2014). Tal ato poderá ocorrer, aliás, explicando descritivamente como ações didático-pedagógicas fundamentadas na inclusão e na cidadania poderão se realizar usando os meios disponíveis em sala de aula. Uma meta do tipo pode ser alcançada como se deve, usando os recursos disponíveis no ato, desde que o professor tenha interesse no ato.

No geral, os desafios para que as atividades de ensino-aprendizagem pelo uso didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência alcancem com maior facilidade e rapidez os fins que lhe são pertinentes, com qualidade, podem se manifestar dois pontos distintos. O primeiro deles constata-se na dificuldade de se contar com todos os meios materiais para que os serviços educacionais sejam cumpridos da melhor forma possível, oferecendo os

resultados esperados para atividades do tipo em sala de aula. Ao lado disto, também se observa a carência da capacidade humana em lidar dá com todos os entraves interacionais que são comuns na área, implicando em atividades aquém do esperado. Para se superar tudo isto, urge, além de investimentos apropriados por parte de quem gerencia estas atividades, uma postura interativa capaz de lidar com todos os seus prováveis pormenores. De qualquer modo, espera-se que assim aconteça com a máxima frequência possível, possibilitando que as atividades educacionais sejam bem executadas, ainda que subsistam alguns prováveis desacertos que possam lhe atrapalhar de alguma maneira. Para que um desempenho melhor seja observado em atividades do tipo talvez o caminho a se considerar seja explorar uma ferramenta didático-pedagógica capaz de lidar com os pormenores que são comuns ao manifestar da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência no espaço escolar (POLETTTO, 2005). Caso assim aconteça, a probabilidade de que estes serviços sejam realizados melhor adiante, eleva-se bastante.

Se, por alguma razão, as atividades de gestão em serviços de ensino se efetivam com a qualidade aquém do esperado, a probabilidade que se registrem grave desafios estruturais na área é inequívoca. Se intenção é, portanto, qualificar os serviços da área, principalmente pela perspectiva do aluno em processo de aprendizado, urge que as atividades escolares sejam melhor geridas, lidando com maior acuidade com todos os desafios e entraves que são observados no gerir as atividades que lhe são pertinentes (LOPES, 2014). Embora desejável, esta não é uma tarefa fácil de ocorrer, sobretudo ante a natureza de todas as questões que devem ser consideradas quando a meta é oferecer serviços educacionais de qualidade todos os dias. Talvez assim possa acontecer com maior facilidade e rapidez pelo uso didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência.

Na consciência exata de tudo isso, mais adiante se agirá no sentido de apontar como o uso de uma ferramenta didático-pedagógica da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência poderá se efetivar com maior celeridade e precisão. Assim poderá ocorrer pelo entendimento preliminar dos pormenores que são comuns aos atos didático-pedagógicos em curso, visando que as ações de ensino-aprendizagem realizem melhor pelo uso assertivo da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência (SOUZA, 2015). Tal postura contribuirá para

que os alunos sejam tratados com a máxima dignidade possível em subseqüência, porquanto se atenderá melhor as suas respectivas necessidades e expectativas no ato de ensinar.

2.2.1 A Qualificação pela inclusão e a cidadania

Para que qualquer atividade seja devidamente executada, deve-se entender as razões que precedem. Tal ato dependerá bastante, aliás, da consciência plena da sua missão, dos seus objetivos e das suas metas, além dos recursos que lhe são possíveis, no executar assertivo de qualquer coisa que lhe diz respeito (SILVA, 2015). Assim sucede em relação a todos os serviços de educação, conquanto se deva antes considerar todos os pormenores que lhe são importantes.

Como já dito, qualquer unidade pública de serviço de saúde vivencia sempre inúmeros obstáculos todos os dias. Independentemente tanto do tipo como da sua amplitude provável, qualquer um deles pode ser vencido, desde que se disponha de uma atitude didático-pedagógica favorável em uma meta tão importante. Algo assim deverá se iniciar, aliás, pelo entendimento da missão que lhe cabe em todas as ocasiões. Se, por algum motivo, os serviços de educação não contam com uma mentalidade didático-pedagógica capaz de maximizar os resultados que deles se espera adiante a probabilidade de que tudo não se realize conforme se espera, é inequívoca. Não basta, portanto, apenas dispor de uma estrutura física e de pessoal devidamente capacitadas para lidar com as inevitáveis agruras diárias comuns aos serviços de ensino, principalmente em unidades escolares (D'ÁVILA, 2014). Deve-se, todavia, geri-los mediante a máxima eficácia possível, contribuindo para que todas as atividades na área se realizem como se cogita, apesar da gravidade de todos os desafios e entraves que ainda poderão subsistir.

Na prática, a missão se trata do motivo de ser, ou seja, a principal motivação para que uma determinada atividade se realize pelo uso dos meios que lhe sejam favoráveis. Se qualquer entidade ou organização não conta com a sua presumível missão devidamente esclarecida, inviabiliza-se compreender de que forma suas atividades deverão ser realizadas para que os fins que lhe cabem sejam devidamente alcançados com a máxima eficácia possível (DEBORTOLI, 1999). Na área da educação, decerto a missão sempre será oferecer aos prováveis alunos o melhor

suporte de ensino para que possam alcançar o pleno amadurecimento de todas as suas competências, habilidades e saberes em todas as ocasiões em que buscam o serviço educacional especializado.

Em unidades de ensino da educação básica é bem assim que deverá ocorrer, conquanto não se trate de uma tarefa simples de se alcançar, factível de acontecer, desde que exista interesse em algo do tipo. Tal conquista é de suma importância para que, por exemplo, os alunos com problemas de aprendizado sejam devidamente acolhidos em sala de aula, aprendendo melhor qualquer competência, habilidade ou saber em subsequência (FERREIRA, 2020). Se trata, portanto, de uma conquista válida e que deve ser levada em conta no ato.

Além da missão, qualquer unidade escolar que se concentra sobre atividades de ensino destinadas aos alunos com problemas de aprendizado também deverá entender quais são os objetivos que deverá realizar. Para que a sua missão seja devidamente experimentada, urge estabelecer também as premissas que são imprescindíveis para que as suas atividades diárias sejam devidamente executadas com a máxima qualidade viável no ato. Para tanto, necessita-se de um resumo apropriado sobre de todas as questões que são lhe importantes, determinando bem o que deve ser realizado e por que deve ser se realizar, ciente em igual medida por quem deve ser realizar, centrando-se nos resultados esperados em seguida. Como se constata, um objetivo se trata de uma premissa que estabelece os rumos que deverão ser seguidos, servindo como base para que as atividades de educação se realizem conforme se espera, satisfazendo as mais exigentes expectativas e necessidades. Se os objetivos que lhe são necessários não são devidamente estabelecidos, a missão visada não será experimentada como se espera em qualquer unidade escolar, inclusive pelo uso de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas (LEAL *et al*, 2013). Se a missão é devidamente reconhecida, da mesma forma que os objetivos que lhe cabem são exibidos com precisão, será viável cumprir as metas desejadas pelo uso dos recursos disponíveis.

Tão importante quanto a missão e os objetivos que lhe são prementes é a compreensão precisa das metas que devem ser alcançadas em todas as atividades de ensino de qualquer competência, habilidade ou saber. Como meta, vislumbra-se o marco temporal em que uma atividade bem específica, independentemente de sua

amplitude, deverá se realizar para que a missão que lhe fundamenta seja devidamente materializada em seguida. No campo da educação, sobretudo considerando as atividades anunciadas aos alunos com problemas de aprendizado, dever-se-á entender em que horas as ações deverão se registrar toda e qualquer ação ou atitude que lhe seja pertinente, se o intuito é qualificar os resultados que lhe são necessários. Isto deverá acontecer, evidentemente, levando-se em conta a correspondência das necessidades e expectativas que estes alunos possuem quando estão matriculados em qualquer nível de escolaridade (CARDOSO, 2011; PIMENTEL, 2008). Em qualquer unidade de ensino, a missão, os objetivos e as metas são essenciais para que tudo se alcance conforme se cogita nos anseios gerais por inclusão e a cidadania, por exemplo.

Mesmo já ciente da missão, dos objetivos e das metas que lhe são necessárias, nenhuma atividade ensino de qualquer competência, habilidade ou saber irá acontecer na ausência mais ou menos grave dos recursos úteis para que um fim de tamanha importância se registre. Não basta apenas que as unidades de ensino de qualquer nível tenham conhecimento exato da missão, dos objetivos e das metas que lhe cabem quando disponibilizam serviços para a população como todo, destacando-se para os alunos com problemas de aprendizado. Se o ensejo é oferecer serviços educacionais de qualidade para alunos com problemas de aprendizado, deve-se contar com todos os recursos que lhe serão prementes, cumprindo bem as atividades que lhe cabem, no tempo pretérito, sem abrir mão da esperada celeridade, precisão e qualidade esperada no ato (SOARES *et al*, 2014). Entre os recursos que são importantes para qualquer unidade de ensino se incluem todos os materiais de trabalho bem como a equipe de professores habilitada em lidar com todos os alunos que dependem dos seus serviços.

Visando maximizar os resultados gerais que todas estas premissas evidenciam para as unidades de ensino, deve-se usar uma postura didático-pedagógica capaz de direcioná-las ao pleno potencial. Assim poderá se suceder pela aplicação da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência, que se trata de um mecanismo de ensino que se efetiva aceitando e explorando as particularidades cognitivas dos alunos (SOUZA *et al*, 2012). Para que a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência seja usada como se deve será preciso, todavia,

respostas para as seguintes indagações: O que deve ser feito? Por que precisa ser realizado? Quem deve fazer? Onde será implementado? Quando deverá ser feito? Como será conduzido? Quanto custará este projeto?

Ao se responder cada uma destas questões, será possível a construção de uma lida pedagógica melhor para que lide com todos os prováveis desafios e entresque poderão atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem (SEVERINO *et al*, 2010). Aliás, não bastará apenas responder uma delas, mas todas com igual eficácia, inclusive dimensionando-se as inevitáveis correlações que cada uma delas possui com as demais em qualquer ato de ensino em curso.

2.2.1.1 O que deve ser feito e porque precisa ser realizado

Entende-se como 'O que deve ser feito?' qualquer ação ou atividade indispensável para que os serviços educacionais para alunos com dificuldades de aprendizado possam ocorrer da melhor forma possível pelo uso da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência. Se, por algum motivo, as unidades de ensino de qualquer nível de escolaridade não estão devidamente conscientes de todas as ações e atividades que devem cumprir para que ofereçam serviços de qualidade para eles encontra-se passando por graves desafios e entresques estruturais (LUCKESI, 2014). Ao construir uma provável solução a esta pergunta, será factível qualificar melhor todas as ações subsequentes. Ao ignorar a resposta alcançada para esta pergunta, qualquer entidade ou organização estará, portanto, carente de melhorias.

Entende-se como 'Por que precisa ser realizado?' como o motivo que justifica em sua totalidade algo ou alguma coisa. Necessita-se tomar consciência do que se deve realizar em qualquer unidade ensino que lida com problemas de aprendizagem para que os fins cabíveis aqui sejam alcançados com celeridade e precisão, sem desconsiderar a qualidade final desejada no ato, usando a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência como se deve. Para que tal fato se efetive na prática, é indispensável, antes de tudo, saber o que se deve fazer no tempo pretérito, aproveitando-se bem todos os meios disponíveis na hora (MORAES, 2014). Será por meio desta visão sistêmica que tudo se alcançar como esperado. Somente

por este caminho a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência se transformará em uma excelente estratégia didático-pedagógica.

2.2.1.2 Quem deve fazer, onde será implementado,

Entende-se como 'Quem deve fazer?' como a quem cabe realizar o que deve ser feito, já consciente das motivações que lhe determinam no ato. Quando já se sabe o que se deve fazer e por que precisa se realizar, deve, portanto, determinar adiante quem deverá atuar para que assim aconteça no tempo predito em qualquer ato de ensino em curso (POLETTI, 2005). Ainda que na medida do possível, é bem desta maneira que deverá de suceder em relação às atividades didático-pedagógicas cumpridas por qualquer unidade escolar pelo uso da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência, incluindo-se aquelas que se centram em trabalhar com alunos com problemas de aprendizado, por exemplo. Esta postura será essencial para que as unidades de ensino cumpram os fins que lhe cabem da melhor forma possível, alcançando os objetivos e metas que lhe são pertinentes, explorando como se deve a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência no ato.

Entende-se como 'Onde será implementado?' como o local em que aquilo que se deve fazer, porquanto preciso ao que se deve realizar irá se registrar em sua totalidade. Em qualquer unidade escolar que busca lidar com alunos com dificuldades de aprendizado pelo uso da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência, incluindo-se aquelas que atuam com ensino de todas as competências, habilidades e saberes inerentes à educação básica, o local é justamente o espaço conveniente ao público que irá atender (LOPES, 2014). Esta conveniência deverá, evidentemente, tomar como base o custeio da qualidade esperada na execução das atividades que lhe são necessárias, sem que isto suscite custos adicionais. Se a noção do espaço em que uma atividade deve se realizar é inexistente, nada se cumprirá como se deve, incluindo-se as ações habituais de qualquer empreendimento educacional. Será pela consciência exata de tudo isto, que a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência poderá ser explorada melhor no espaço escolar.

2.2.1.3 Quando deverá ser feito, como será conduzido e qual o custo do projeto

Entende-se como 'Quando deverá ser feito?' como o momento em que aquilo que se deve fazer se efetive, visto que necessário ao que se deve realizar por completo como predito (DEBORTOLI, 1999; SOUZA, 2015). Como qualquer outro empreendimento na área da educação, as atividades que se efetivam destinadas as pessoas com problemas de aprendizado deverão levar em conta a urgência, além de todas as outras questões imprescindíveis para que se corresponda todas as necessidades e expectativas dos alunos que irão beneficiar de seus atos, inclusive pelo uso didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência. Por isto que tudo deve ser feito no tempo predito, observando-se a celeridade adequada sem que afete os resultados finais que serão observados em seguida em ações do tipo, contribuindo para o melhor aprendizado de qualquer competência, habilidade ou saber no espaço escolar típico.

Entende-se por 'Como será conduzido?', como o jeito ou maneira em que aquilo que se deve fazer irá se realizar, porque indispensável ao que se visa alcançar adiante. Para que as coisas se cumpram com qualidade, necessita-se do pleno envolvimento da equipe de trabalho, além da disponibilidade de todos os recursos que serão necessários para as atividades diárias de ensino-aprendizagem se realizem bem pelo uso da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência. Somente com estas demandas devidamente consideradas as atividades necessárias de qualquer competência, habilidade ou saber pela perspectiva lúdica irá ocorrer adiante (FERREIRA, 2020). Não é à toa, portanto, que os investimentos destinados ao treinamento pessoal de todos os profissionais de educação é algo válido, além de totalmente necessário para que o uso didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência se efetive com qualidade.

Entende-se por 'Quanto custará este projeto?' como os valores que devem ser investidos para que aquilo que se deve realizar onde e como se efetive integralmente, ciente dos fins que se visa alcançar em seguida (LEAL *et al*, 2013). Se os custos inerentes em qualquer atividade são desconsiderados, a probabilidade de que os objetivos e metas que são pertinentes em uma determinada entidade em particular não sejam alcançados é bastante elevada.

Assim acontecendo, a sua missão também não será cumprida, desqualificando-se, portanto, a sua própria razão de ser em seguida. De qualquer maneira, empreendimento educacional nenhum sobreviverá sem o usufruto dos recursos que lhe são prementes (PIMENTEL, 2008). Sem recursos necessários, não será possível, portanto, o uso didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência no espaço escolar.

2.3 Soluções e Perspectivas em sala de aula

Ainda que não pareça de imediato, qualquer unidade escolar é uma entidade organizacional que se especializa em um tipo de serviço bem específico (CARDOSO, 2011). Este serviço é, aliás, o compartilhar mais ou menos sistemático de competências, habilidades e saberes para o público-alvo que deverá atender com celeridade e precisão, além de qualidade, de uma só vez.

Como qualquer outra entidade prestadora de serviços, as unidades escolares deverão, portanto, se centrarem na qualificação adequada de todos os seus atos de trabalho. Isto deverá ocorrer visando a execução daquilo que deve oferecer com a máxima qualidade possível, sem que isto implique em uma celeridade, além de uma precisão, abaixo do esperado. Embora viável de acontecer, não é tão simples o equacionar demandas tão distintas de uma só vez, mas espera-se que assim se registre, haja vista que a sensação de satisfação e contentamento que se experimenta em um serviço é imediato ao consumo. Ou seja, as escolas devem gerir com eficácia máxima todas ações que lhes são pertinentes para que o seu público-alvo realmente se satisfaça (SOARES *et al*, 2014). Este é o caminho a seguir para que se corresponda, também, as suas expectativas e necessidades em subsequência. Mesmo que sejam necessários alguns ajustes, é bem assim que deverá ocorrer quando se lida com alunos no espaço escolar que poderão se aproveitar do potencial didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência em sala de aula.

Para que qualquer atividade seja devidamente executada, necessita-se identificar quais são as premissas iniciais que lhe fundamentam. Para tanto, será preciso analisar adiante todos os pormenores que lhe cabem para que seja viável uma compreensão detalhada de todos os elementos que são pertinentes em seguida. Além

de identificar e analisar aquilo que se vislumbra, urge, portanto, compreender de forma plena e eficaz em quais parâmetros estas premissas se fundamentam por completo para que seja possível um provável plano de ação adiante. Identificando, analisando e compreendendo qualquer coisa da melhor forma possível será viável uma atitude de intervenção em seguida pelo uso de todos os meios disponíveis para que os objetivos prévios de trabalho sejam devidamente alcançados. A partir do momento em que uma escola é capaz de entender todas estas questões de forma sistêmica a probabilidade que qualifique todos os seus atos, sem que isto se efetive mediante um ritmo e precisão aquém do esperado, aumenta bastante (SOUZA *et al*, 2012). Talvez este seja o caminho para que, por exemplo, os atos de ensino-aprendizagem mediante estratégias didático-pedagógicas de natureza lúdica sejam bem-sucedidas sejam executados com plena consonância às expectativas de aprendizado do público-alvo que visa.

Além disso, se, por alguma razão, estas atividades são executadas de maneira inadequada, a probabilidade de que os resultados que serão alcançados mais adiante fiquem aquém desejado é inequívoco. Ou seja, os atos prévios de identificação, de análise e de compreensão de qualquer atividade que se deseja executar são essenciais para que as ações de intervenção se realizem, usando os meios disponíveis de forma eficaz. Será preciso, evidentemente, a fundamentação de uma base ou de um plano de trabalho capaz de maximizar todos os resultados que lhe são pertinentes, contribuindo para que tudo se realizem bem. Somente assim se viabilizará todos os objetivos que lhe dizem respeito, alcançando-se com maior facilidade e precisão os fins que lhe são prementes, sem que se afete a qualidade desejada no ato. Todas estas premissas deverão se replicar em todas as atividades de suporte educacional pelo uso da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência para crianças com dificuldades de aprendizado, por exemplo (SEVERINO *et al*, 2010). Não se trata de uma tarefa fácil de se realizar em todas as ocasiões, embora existam meios para que isto se registre conforme se espera. Isto irá contribuir para que os serviços oferecidos neste local sejam pertinentes ao constituir de um ambiente de ensino melhor para todos.

No momento, uma ferramenta de gestão que poderá contribuir muito para que todas as questões pertinentes ao gerir melhor das atividades de ensino-aprendizagem

pela perspectiva lúdica se realizem melhor se registra pelo entendimento prévio de todos os elementos estruturais que lhe são pertinentes. Inclusive assim poderá ocorrer quando se lida com crianças com problemas de aprendizado, solicitando da equipe multiprofissional que atua este público específico o entendimento detalhado de todos os pormenores que são indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem pela perspectiva lúdica (LUCKESI, 2014; MORAES, 2014). A partir do momento em que as premissas que lhe caracterizam são, todavia, devidamente executadas, será viável identificar com acuidade todos os pontos positivos bem como todas as questões negativas que estão a se observar em atividades que se realizam em uma determinada ocasião, sem que isto implique em um decréscimo do ritmo esperado e ou da qualidade que dela se espera executar em todos os atos que lhe cabem. Para que esta postura de ensino-aprendizagem cumpra os objetivos que lhe são viáveis, será preciso, evidentemente, considerar todas as questões que lhe são indispensáveis, usando uma visão sistêmica no efetuar de todos os atos que lhe são necessários em paralelo. Mesmo que não seja uma meta fácil de se alcançar em todas as ocasiões, é algo que deve acontecer.

Na medida do possível, espera-se que esta mentalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, o uso de uma estratégia lúdica para o compartilhar de competências, habilidades e saberes possa ser bastante favorável ao constituir de ambiente escolar melhor sucedido. Deseja-se que assim se registre de maneira plena em todas as ocasiões em que estas entidades, ou seja, as escolas, se destinam a oferecer serviços educacionais para alunos com dificuldades de aprendizado, apesar dos graves obstáculos que lhe são inerentes (POLETTTO, 2005). De qualquer jeito, uma meta do tipo não irá acontecer livre de prováveis desafios e entraves dos mais variados tipos, embora as perspectivas aqui são indiscutíveis. Tal conquista servirá como um excelente ponto partida para o constituir de mentalidade em gestão de ensino melhor qualificada.

Em sua essência, qualquer estratégia de ensino-aprendizagem bem-sucedida, incluindo-se aquelas que se efetivam pela perspectiva lúdica, fundamenta-se na identificação, na análise e na compreensão das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças que poderão de algum jeito afetar de forma mais ou menos variável qualquer empreendimento em pauta (LOPES, 2014; SOUZA, 2015). Somente após a realização destas ações, será factível a construção de uma postura de intervenção de ensino

capaz de qualificar o que se deve realizar, facilitando-se o experimento dos fins que lhe são possíveis no ato.

A matriz F.O.F.A. é um instrumento de análise simples e valioso. Sua finalidade é detectar pontos fortes e fracos, com o objetivo de torná-la mais eficiente e competitiva. O nome é um acrônimo para Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças.

2.3.1 Forças versus fraquezas

Passo inicial para se utilizar uma estratégia lúdica de ensino é determinar quais são as forças e fraquezas desta postura ao se lecionar determinada competência, habilidade ou saber. Pelo entendimento adequado destes dois elementos, possibilitar-se-á compreender os pontos positivos que uma determinada postura de ensino manifesta bem como os pontos negativos que lhe permeiam de igual modo (SILVA, 2015). Assim deverá se suceder e tal forma que seus objetivos e metas sejam alcançados, reforçando-se as primeiras, enquanto as segundas são enfraquecidas em paralelo, se ainda impossível eliminá-las de vez.

Considera-se como força qualquer fator positivo que tende a contribuir para que uma determinada ação atividade se efetive da maneira a atingir os objetivos programados. Qualquer força para que seja devidamente utilizada, necessita-se dimensionar com a máxima eficácia possível, no entanto, todos os pormenores que lhe são pertinentes, sobretudo aqueles que serão úteis ao efetivar dos objetivos e metas dos mais variados tipos que lhe são necessários em seguida. Se, por alguma razão, as forças são subdimensionadas, a probabilidade de que qualquer atividade de ensino pela perspectiva lúdica se realize abaixo do esperado é certa. Para que se evite isto, importante entender o que vem a ser uma determinada força em particular, assumindo de modo adequado tudo que ela poderá alcançar por conta própria. Como fraqueza, considera-se qualquer fator que possa atrapalhar a realização desejada de alguma coisa em subsequência. Uma fraqueza, para que seja adequadamente dimensionada, é preciso avaliar todos os elementos que lhe caracterizam de forma clara, direta e precisa, identificando os elementos que lhe são pertinentes (D'ÁVILA, 2014; DEBORTOLI, 1999; FERREIRA, 2020). Quando uma fraqueza é adequadamente conhecida, viabiliza-se agir no sentido de eliminá-la, de tal modo que ela poderá se transformar em uma força de maneira paulatina mais adiante.

A relação entre forças e fraquezas implica em um binômio necessário ao gerir de qualquer atividade de ensino-aprendizagem, inclusive tomando como base o uso

didático-pedagógico a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência. Se a intenção é realmente possibilitar que tudo se realize com a máxima qualidade possível no tempo predito, sem abrir mão da celeridade desejada, deve-se ampliar as forças desejadas no ato, ao mesmo tempo em que as fraquezas são paulatinamente reduzidas, se não eliminadas por completo — como já dito (LEAL *et al*, 2013). Esta postura deverá se observar em todos os atos de ensino que são oferecidos para alunos com problemas de aprendizado pela perspectiva lúdica.

2.3.2 Oportunidades versus ameaças

Passo seguinte para se utilizar bem qualquer estratégia didático-pedagógica, incluindo-se aqui a inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência, é determinar quais são as oportunidades e ameaças que poderão afetar de alguma maneira as atividades letivas realizadas em sala de aula. Pelo entendimento adequado destes dois elementos, possibilitar-se-á, também, compreender os pontos positivos que uma determinada postura de ensino manifesta bem como os pontos negativos que lhe permeiam, em igual medida (PIMENTEL, 2008). Por consequência, tal perspectiva tende a se registrar de tal modo deverá se suceder visando o efetivar pleno dos seus respectivos objetivos e metas, fortalecendo-se as oportunidades, enfraquecendo as ameaças, concomitantemente, no compartilhar de qualquer competência, habilidade ou saber.

Considera-se como uma oportunidade qualquer ganho certo que poderá se observar em uma determinada atividade a se consumir. As oportunidades, para que sejam bem aproveitadas, deve-se realmente entender de que modo todos os elementos que lhe são pertinentes se materializam. Se bem entendida, uma oportunidade implica em uma vantagem óbvia para qualquer atividade de ensino em curso, sobretudo quando se leva em conta os ganhos factíveis pelo uso pleno dos recursos didático-pedagógicos cabíveis no ato. Caso os elementos que lhe caracterizam sejam adequadamente explorados, uma oportunidade suscitará em perspectivas bem melhores para o negócio realizado, inclusive pelo fomento estratégico de novas oportunidades (CARDOSO, 2011). Por sua vez, considera-se como ameaça qualquer coisa que possa implicar em um provável desafio ou entravemais ou menos grave para que um objetivo meta se efetive como previamente determinado. Ameaças

subdimensionadas sempre implicam na probabilidade óbvia de um obstáculo certo a se vencer para que os atos de ensino não colapsem sobre si, como frequentemente tende a acontecer na ausência de uma perspectiva letiva que lhe dimensione com acuidade. Embora solicite ações mais ou menos complexas, as ameaças podem ser superadas.

A relação entre oportunidades e ameaças também se trata de um binômio que deve ser considerado no gerir melhor sucedido de qualquer atividade letiva em curso. Conquanto solicite adaptações aos seus respectivos pormenores, as atividades no campo da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência, destacando-se aquelas que se destinam aos alunos com problemas de aprendizado mais ou menos graves (SOARES *et al*, 2014). Se as ameaças são encaradas como se deve, em simultâneo ao aproveitamento pleno das oportunidades, os atos realizados por qualquer atividade de ensino-aprendizagem realizada mediante o uso didático-pedagógico da inclusão e da cidadania para crianças com algum tipo de deficiência.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo, em um primeiro momento caracteriza-se a pesquisa; mais adiante, explica-se o universo e a amostra; descreve-se a seguir os instrumentos de coleta de dados; sucedendo-se pelo método de leitura, análise e compreensão dos dados; e por fim destaca-se o tratamento dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste estudo de natureza monográfica, adota-se o horizonte de pesquisa quali-quantitativo. Com isto, se satisfaz aqui tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa, sobretudo no consumir paulatino de todas as atividades que são executadas no trabalho de campo efetivado na unidade escolar pesquisada.

Ao agir assim, tanto as teorias apresentadas nas variáveis apresentadas no marco teórico, como a mensuração de todas as particularidades da problemática investigada, pelo experimento proposto, estão contempladas na fundamentação de todas as argumentações proclamadas na análise dos resultados como também nas considerações finais do trabalho. Considerando as particularidades da problemática

investigada, esta seria a única forma de se realizar aqui uma pesquisa de qualidade embasando-se igualmente em métodos de natureza qualitativa, explorando simultaneamente procedimentos de natureza quantitativa em paralelo (BARBOSA, 2016).

Como já antevisto, a investigação realizada é um trabalho de campo descritivo qualiquantitativo. Deste modo se configura porque o autor já conhece vários elementos característicos do objeto investigado, isto ao mesmo tempo em que emprega ferramentas de natureza qualitativa e quantitativa, com o intuito de delinear todas particularidades e premissas do tema, destacando-se as essenciais ao equacionamento da problemática proposta nos capítulos seguintes deste estudo. Com isto, na atividade de campo, utilizam-se instrumentos de coleta de dados de natureza escrita fundamentados em questões indutivo-mensuráveis em suas respectivas partes (LAKATOS; MARCONI, 2016. RICHARDSON, 2018). Este proceder, facilita recolher do máximo possível de informações que possibilitarão descrever adiante o objeto investigado.

No geral, trabalhos de campo são pesquisas de natureza descritiva que possibilitam conjecturar detalhado do assunto estudado explorando um recorte circunscrito às dimensões a espacial, populacional e a temporal, ao mesmo tempo. Com este recorte, o eixo temático do assunto é limitado no tema, demarcando as suas particularidades em um contexto espaço-temporal-populacional correspondente à problemática investigada. Com o recorte executado, possibilita-se o fluir adequado de todas as ações antevistas nos objetivos de pesquisa. Deste modo, executam-se todas as atividades do estudo visando à consumação prática deles (MARCONI; LAKATOS, 2017). De outro modo dito, todos os elementos coletados na atividade de campo são dispostos no corpo do texto, tencionando à construção de uma resposta adequada ao problema de pesquisa, refutando e ou comprovando as hipóteses iniciais da atividade realizada.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

No âmbito da metodologia, entende-se como sendo universo de pesquisa o conjunto de todos os elementos que possuem pelo menos uma característica em comum (BARBOSA, 2016). Considerando apenas esta atividade, o universo de

pesquisa é constituído pelos professores da educação básica que atuam em unidades escolares municipais na região investigada.

Além disso, a amostra é indicada como sendo uma parte significativa do universo a qual é passível de ser utilizada como instrumento de pesquisa em experimentos de natureza científica. Para tanto, é preciso definir uma estratégia amostral que possibilite equacionar o problema de pesquisa de forma adequada (LAKATOS; MARCONI, 2016; 2017). Por consequência, indica-se que a estratégia amostral adequada ao experimento que aqui se realiza é de natureza não-probabilística. Perante a diminuta amplitude do universo, o tipo de amostra que melhor se adequa aqui é a amostragem por conveniência. Neste tipo de estratégia amostral, o tamanho final da amostra é estabelecido, aliás, levando-se em conta os meios que o pesquisador dispõe para realizar com qualidade o experimento proposto. Na prática, os universos de pesquisa com amplitude reduzida, isto é, com tamanho total de elementos inferior a 50.000 componentes, impossibilitam o uso do cálculo para a seleção de uma quantidade justa de elementos para a prática de uma observação experimental. Por isto, estes universos são classificados como não-probabilísticos. Sendo assim, para este tipo de universo só existe uma estratégia disponível: explorar o procedimento amostral que melhor equacione a problemática proposta.

Para isso, urge avaliar todos os recursos disponíveis, propendendo a seguir o melhor caminho possível com segurança. No caso desta pesquisa é a amostragem por conveniência, porque, além de possibilitar uma visão completa da população investigada, este procedimento deprecia uma quantidade mínima de recursos para executá-la de forma apropriada (BARBOSA, 2016). No município de Itambé-PE, 37 professores trabalham com alunos que apresentam alguma deficiência, destes apenas 20 responderem o questionário, e formaram a amostragem por conveniência dentre os professores que atuam na região pesquisada e que trabalham nas 12 escolas de ensino fundamental do Município de Itambé-PE, que ofertam atendimento a alunos com necessidades especiais.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta atividade de pesquisa, adotou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário o qual foi aplicado com os professores da escola pesquisada. Prosseguindo, o questionário aplicado com os educadores foi estruturado para corresponder 4 (quatro) objetivos específicos. Cada um destes objetivos tinha como

meta a execução de uma tarefa básica capaz de corresponder ao equacionamento posterior do problema de pesquisa.

De modo geral, a principal vantagem ao se utilizar um questionário escrito é que ele possibilita a melhor coleta de todas as informações que serão exploradas em qualquer pesquisa, independentemente dos fins que lhe são pertinentes. Se, por alguma razão, o questionário é estruturado sem considerar os objetivos que lhe são necessários, dificilmente ele irá possibilitar algo do tipo, atrapalhando bastante o provável equacionar da questão de pesquisa que lhe determina. Nestas condições, ao elaborar o questionário é preciso considerar todas as metas bem como todos os fins que o estudo em particular deverá alcançar ao término de tudo, esclarecendo-se com a máxima precisão possível todos os elementos que lhe prementes no ato (MARCONI; LAKATOS, 2016). Tomando consciência exata destas questões, certamente os resultados que mais adiante serão obtidos mediante a coleta de dados serão satisfatórios aos fins finais que qualquer pesquisa tem mente alcançar, ao cumprir todos os atos que lhe dizem respeito.

Para que o questionário seja bem elaborado, é preciso, também, o entendimento exato de todos os conceitos definições e premissas que fundamentam a teoria prévia do tema que se estuda em uma determinada pesquisa em particular. Sendo assim, não basta apenas considerar os objetivos. Todavia, temos que levar em conta quais são as premissas bem como as teorias principais que a pesquisa tem mente considerar no decorrer de todas as ações que lhe caracterizam em sua totalidade (RICHARDSON, 2018). De qualquer jeito, fundamentando-se em todas estas observações, certamente os resultados alcançados ao término de qualquer estudo serão satisfatórios com maior frequência.

3.4 LEITURA, ANÁLISE, COMPREENSÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

No âmbito da metodologia de pesquisa, indica-se que o método de leitura, análise e compreensão dos dados coletados desta atividade de pesquisa deve corresponder à abordagem de pesquisa anteriormente descrita nas suas duas vertentes básicas. Dessa forma deve ser porque todas estas atividades demandam concordância plena à perspectiva teórico-epistemológica adotada na pesquisa que aqui se realiza de forma descritivo qualiquantitativa (LAKATOS; MARCONI, 2016

2017). De nada adianta colher uma grande quantidade de informações, através dos mais variados métodos, se, por consequência, não for possível usá-los para direcionar o equacionamento do problema de pesquisa.

Dito isto, para corresponder o horizonte qualitativo, todas as informações da atividade de pesquisa aqui efetivada são comparadas aos principais paradigmas apontados na fundamentação teórica as que definem as premissas básicas do assunto investigado mediante o método teórico-indutivo. Esta metodologia caracteriza-se pela construção de argumentações observando-se até onde o eixo paradigmático de uma ideia é concretizado *in loco*. Ou seja, é uma ferramenta metodológica de caráter empírico validada nos resultados observados e na consistência real das ideias apresentadas (RICHARDSON, 2018). Neste ponto, urge frisar que a abordagem qualitativa foi aplicada na leitura, na análise e na compreensão de todas as questões respondidas pelos educadores no questionário o qual foi anteriormente descrito para este estrato do universo em particular.

Ao seu turno, para o horizonte quantitativo, adota-se uma adaptação Escala Likert para mensurar fatores importantes à qualidade geral da pesquisa proposta. Com esta ferramenta metodológica, possibilita-se mensurar de modo adequado aspectos pertinentes à problemática investigada, isto de tal forma que as suas principais características, além dos seus desdobramentos imediatos, são compreendidas com a apresentação de uma média aritmética simples (BARBOSA, 2016).

Prosseguindo, na leitura, na análise e na compreensão das premissas expostas nas questões mensuradas, se aplicam os seguintes critérios escalométricos: em todas as ocasiões em que o desempenho registrado variar entre 0% e 20%, ele será definido como totalmente insatisfatório; nas ocasiões em que este desempenho for registrado entre 20,01% e 40%, será definido como insatisfatório; quando o desempenho registrado variar entre 40,01% e 60%, será definido como sendo regular; se a variação do desempenho registrado variar entre 60,01 e 80%, será definido como satisfatório; e se este desempenho registrado variar entre 80,01% e 100%, ele será definido como totalmente satisfatório. Ao lado disto, em todas as ocasiões em que uma nota registrada variar entre “0” e “2,00”, o desempenho será considerado como

insatisfatório; nos momentos em que uma nota registrada variar entre “2,01” e “4,00”, o desempenho será definido como regular em todas as ocasiões em que a nota registrada variar entre “4,01” e “6,00”; se variação da nota registrada variar entre “6,01” e “8,00”, o desempenho será considerado satisfatório; e quando a variação da nota for entre uma nota “8,01” e 10,00, o desempenho será definido como totalmente satisfatório. Estas duas escalas embasam-se na abordagem de Likert, como descreve Richardson (2008).

Para esta atividade de pesquisa, todas as informações coletadas no trabalho de campo consumado na unidade escolar pesquisada serão tabuladas no Editor de Planilhas Excel. Para isto, serão enquadrados aos preceitos básicos da Escala Likert, ao mesmo tempo em que sagram o método teórico-indutivo na construção das argumentações. Na prática, este procedimento satisfaz ao horizonte quali-quantitativo o qual aqui é adotado na efetivação de todas as atividades de pesquisa, como já descrito antes (BARBOSA, 2010). Atuando deste modo, a investigação proposta cumpre o seu papel informando com propriedade, respeitando-se a horizonte de pesquisa escolhido, do melhor modo.

Em qualquer estudo, o coroar todas as ações anteriores executadas sumaria no exibir de todos os resultados finais de uma pesquisa. O seu desígnio básico é divulgar o conhecimento para que experiências sejam compartilhadas de forma clara e objetiva. Acontecendo isto, o eixo teórico do tema estudado poderá reforçar as suas bases, comprovando hipóteses e ou refutando teorias prévias em ao término de tudo (LAKATOS; MARCONI, 2016; 2017). A apresentação geral desta etapa da pesquisa deverá ser didática para que o resultado final da investigação seja compreendido por qualquer pessoa que acesse a apresentação dos dados.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mais adiante, serão apresentados e devidamente analisados os resultados da pesquisa de campo realizada. Para isto, se considerará os objetivos de pesquisa, de tal forma que cada uma das subseções seguintes se destinará ao consumir de pelo menos um objetivo específico em particular.

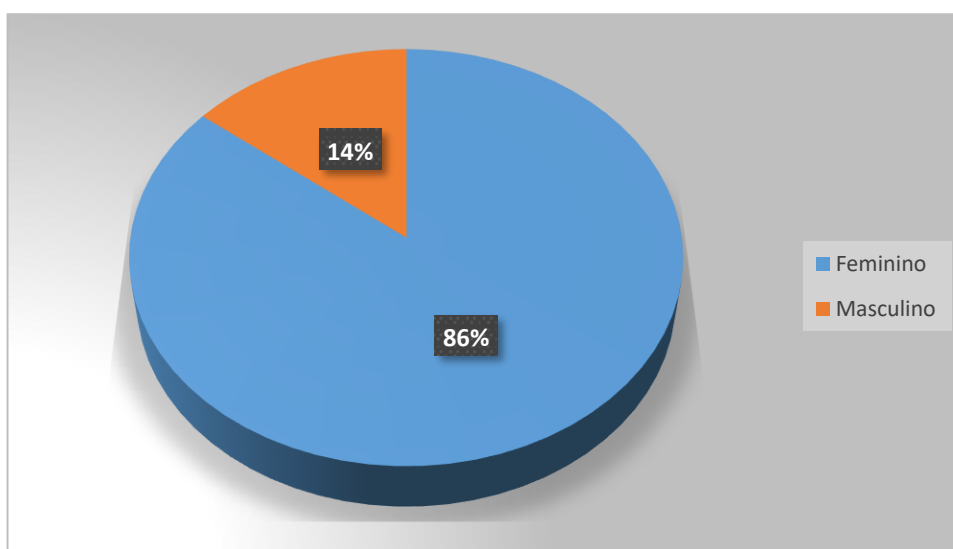
Considerando isso, na primeira subseção a meta será descrever o perfil pessoal, profissional e motivacional dos educadores que atuam na região pesquisada

(primeiro objetivo específico). Na próxima subseção, o intuito será, por sua vez, a descrição das práticas de ensino, avaliando, inicialmente, de forma qualitativa as principais ideias e premissas que fundamentam o ensino mediante o uso de abordagens inclusivas na região pesquisada, considerando os principais desafios que estão inerentes a consumação de uma atividade de tamanha envergadura (terceiro objetivo específico). Nesta parte do estudo, também se agirá no sentido de mensurar a qualidade geral do ensino pelo uso de abordagens inclusivas na região pesquisada, considerando o desempenho geral dos alunos pela perspectiva dos educadores entrevistados (terceiro objetivo específico). Ao seu turno, na terceira subseção, o ensejo será mensuração das respostas sugestões, considerando a abordagem quantitativa. Tal ato deverá ocorrer dimensiona-se quantitativamente as experiências e as dificuldades dos alunos com necessidades especiais em ações de ensino-aprendizagem pelo uso de abordagens inclusivas, visando compreender até que ponto isto poderá implicar em um desempenho geral de aprendizado aquém das expectativas iniciais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

4.1 PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E MOTIVACIONAL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Na primeira pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Qual o seu gênero? Para tanto, foram oferecidas as seguintes alternativas para uma provável resposta: "Feminino"; e "Masculino". Nestas condições, são observados os seguintes resultados no gráfico 1 adiante:

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como visto no Gráfico 1, prevalece entre os sujeitos entrevistados no gênero de forma absoluta com 86%. Tal resultado, aproxima-se daquilo que já se expressa em Abreu (2017), com a maioria feminina.

Na segunda pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Qual a sua idade? Para a resposta, deixou-se que cada um dos entrevistados escrevesse a própria idade. Considerando isto, são observados os seguintes resultados no quadro 1 adiante:

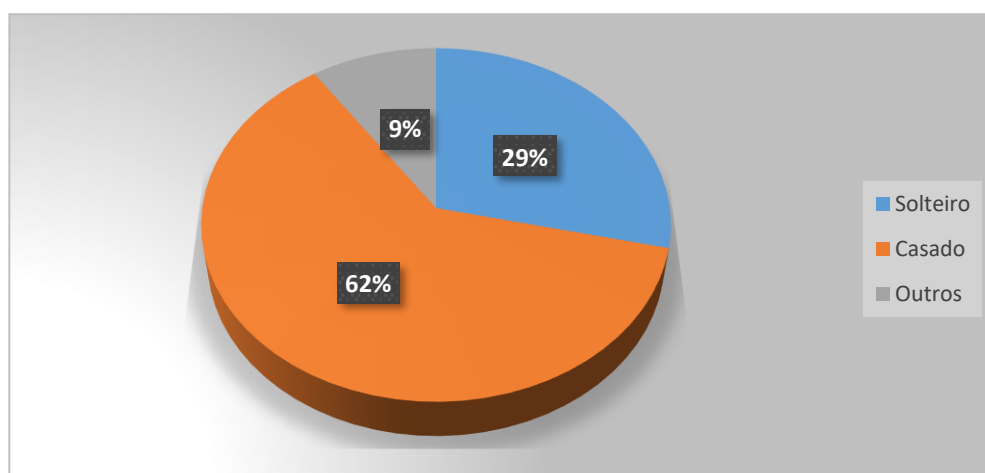
Quadro 1 - Frequência das idades.

FREQUÊNCIA DAS IDADES	
22, 24, 25, 26, 27, 27, 28, 31, 32, 32, 35, 36, 36, 37, 38, 39, 42, 42, 43, 44, 53, 55	
Menor idade	22
Maior idade	55
Idade média	35

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Na terceira pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Qual o seu Estado civil? Para tanto, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Solteiro"; "Casado"; e "Outros". Como tal, são observados os seguintes resultados no gráfico 2 adiante:

Gráfico 2 – Estado civil dos participantes da pesquisa.

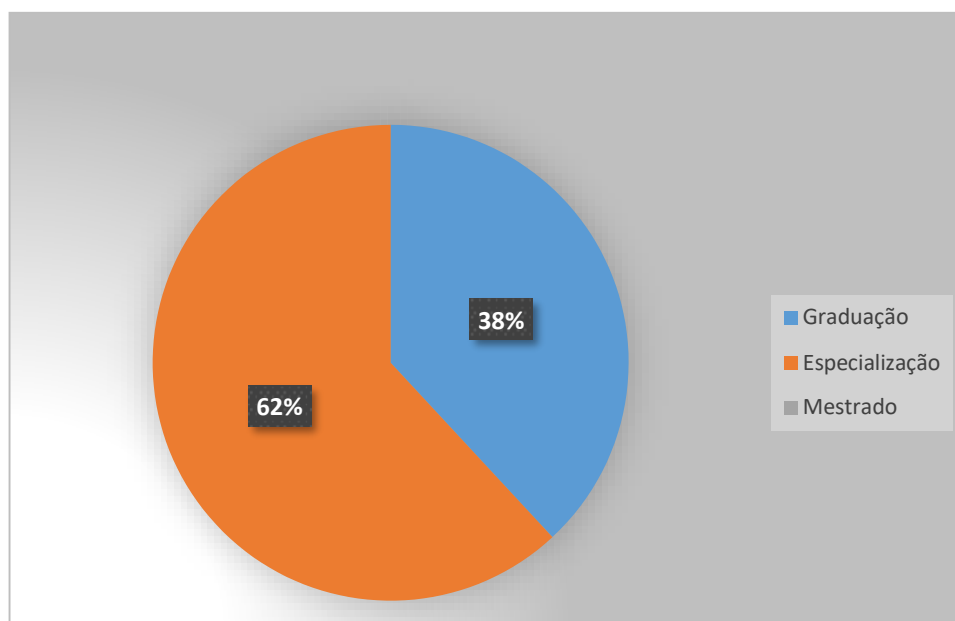


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como se constata no Gráfico 2, entre os sujeitos entrevistados prevalece o estado civil casados com 62%. Com isto em pauta, ratifica-se o que se diz em Barbosa (2018).

Na quarta pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Qual a sua formação? Para tanto, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Graduação"; "Especialização"; e "Mestrado". São observados, por consequência, os seguintes resultados no gráfico 3 adiante:

Gráfico 3 – Formação dos professores pesquisados.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como se constata no Gráfico 3, entre os sujeitos entrevistados prevalece a formação com especialização com 62%. Este resultado é consonante com as premissas de Beherens (2019), a respeito desse tópico de formação acadêmica.

Na quinta pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Há quanto tempo você atua na área de educação? Para a resposta, deixou-se que cada um dos entrevistados escrevesse o próprio tempo de serviço. Dito isto, são observados os seguintes resultados no quadro 2 adiante:

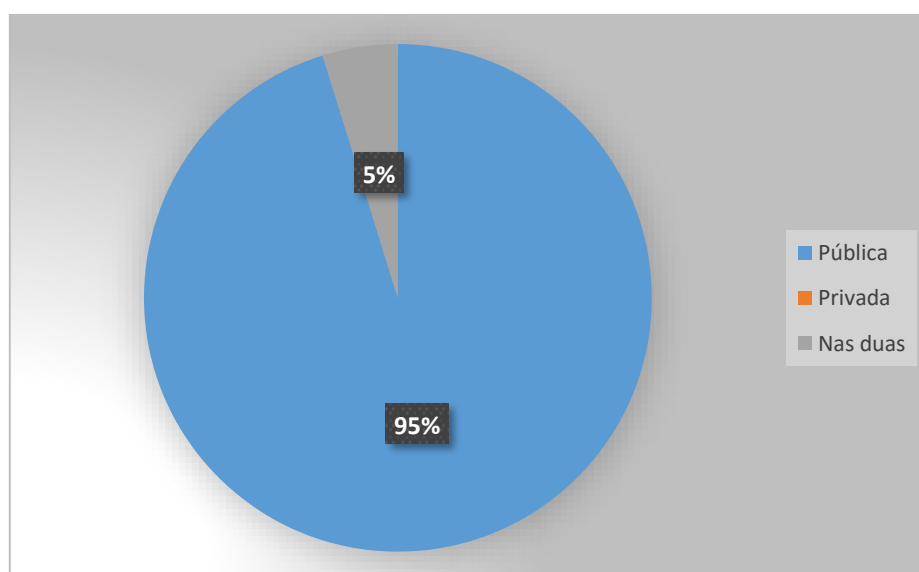
Quadro 2 - Frequência do tempo de serviço.

FREQUÊNCIA DO TEMPO DE SERVIÇO	
1, 2, 3, 4, 5, 8, 8, 8, 8, 9, 9, 10, 12, 12, 15, 16, 17, 19, 23, 23	
Menor tempo	1
Maior tempo	23
Tempo médio	9

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Observa-se no quadro acima que o tempo médio de trabalho ficou em nove anos de trabalho.

Na sexta pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Em que tipo de instituição de ensino você trabalha? Para tanto, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Pública"; "Privada"; e "Nas duas". Sendo assim, são observados os seguintes resultados no gráfico 4 adiante:

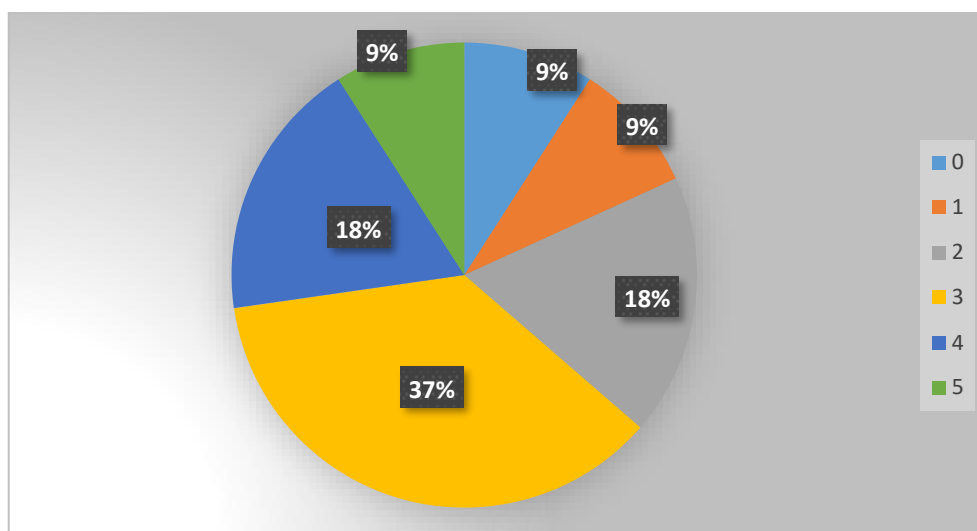
Gráfico 4 – Instituição de ensino onde os pesquisados trabalham.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como se registra no Gráfico 4, a instituição de ensino pública é absoluta entre os entrevistados com 95%. Tal perspectiva é alinhado com as ideias de Cabral & Marin (2017). Onde identifica a escola pública como sendo um dos principais instrumentos de acolhimento de pessoas com necessidades especiais e que cerca de 80% dessas escolas atendem pelo menos um aluno que compõe o universo dos alunos que precisem de atendimento especial.

Na sétima pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: No momento, até que ponto você se sente motivado em atuar como professor na área de educação? Para tanto, foram oferecidas as seguintes 11 (onze) alternativas de resposta disponíveis mediante uma escala que variava de "0" (zero) a "10" (dez). São observados, mais adiante, os seguintes resultados no gráfico 5 adiante

Gráfico 5 – Motivação dos professores em sala de aula.



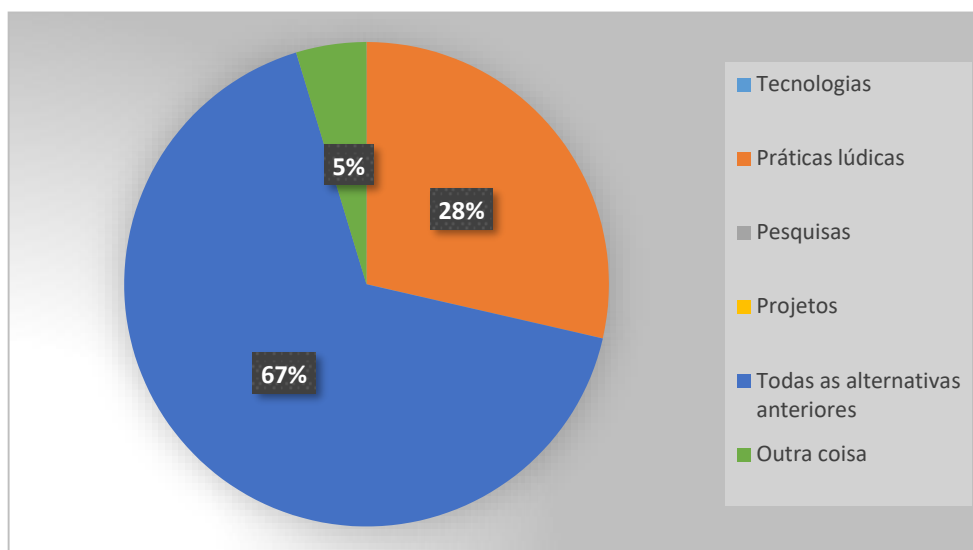
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Perante os dados expressos no Gráfico 5, que o nível de motivação dos sujeitos entrevistados prevalece com 37% uma nota 3, o que é um valor muito aquém do esperado. Com isto em pauta, confirma-se o que já se prediz em Campos *et al* (2018) — igualando-se, também, ao que já foi dito por Schmidt *et al* (2016). Ambos os autores fazem referência que a motivação dos professores em sala de aula está relacionado a sua percepção de inclusão e da sua capacidade de lidar com o assunto, e que a baixa motivação sintetiza as dificuldades encontradas por esse profissionais do dia dia de trabalho.

4.2 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Na primeira pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Enquanto recursos inclusivos, o que os professores utilizam para a execução diária do processo ensino-aprendizagem? Mais adiante, foram oferecidas as seguintes alternativas para a apresentação da resposta do entrevistado sobre o assunto da pergunta oferecida aqui: "Tecnologias"; "Práticas lúdicas"; "Pesquisas"; "Projetos"; "Todas as alternativas anteriores"; e "Outra coisa. Qual seria? ". Ao lado disto, também se possibilitou a probabilidade da escolha mais de uma alternativa, se pertinente. Pediu-se, igualmente, a apresentação de uma provável justificativa da resposta escolhida no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 6 adiante:

Gráfico 6 – Recursos inclusivos usado pelos professores pesquisados.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como se registra no Gráfico 6, prevalece a resposta todas as alternativas anteriores com 67%. Em tese, estes resultados são consonantes com as premissas destacadas por Ciavatta & Frigotto (2018).

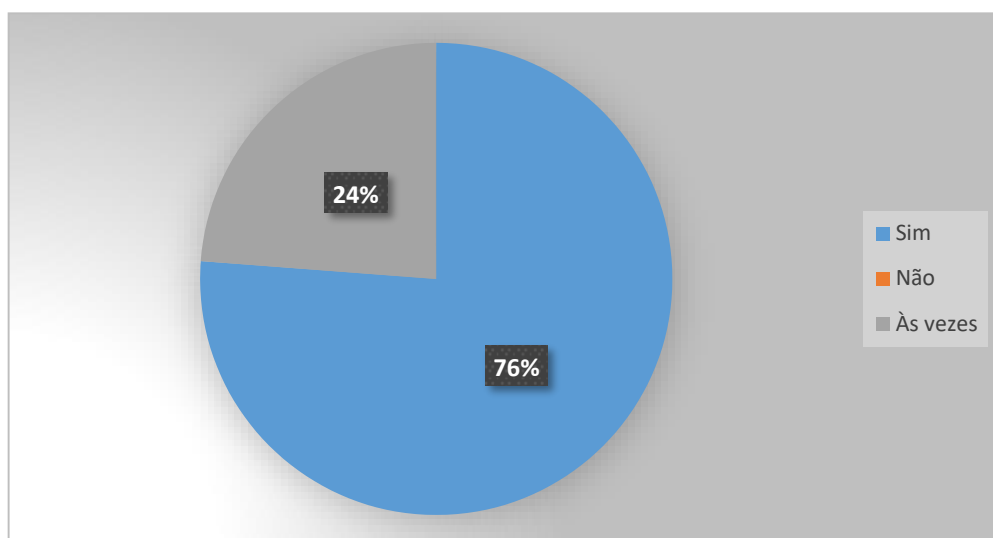
Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: *“As práticas lúdicas auxiliam e muito no processo de ensino aprendizagem (...). No cenário atual, chegam a ser essenciais (...). Através dos projetos e atividades lúdicas, tornam-se as aulas atrativas para despertar o interesse do aluno, facilitando na sua aprendizagem (...). É preciso recorrer ao que for necessário para aprendizagem do aluno (...). Porque todos os itens citados acima são recursos essenciais para a construção do processo de ensino-aprendizagem visto que são meios que proporciona a pesquisa e inovação do professor em sala de aula (...). Utilizamos o que a escola oferece (...). Muito importante a utilização dos recursos como forma de dinamizar a aula (...). Adaptando atividades na medida do possível! O lúdico ajuda a criança a adquirir a aprendizagem mesmo que em processo lento (...). Práticas lúdicas é aquelas que têm por objetivo promover a interação entre os alunos de forma prazerosa durante sua realização (...). Contudo, a prática escolhida precisa ter um objetivo claro para que eles possam ser direcionados corretamente e obter o aprendizado desejado (...). Se faz necessário recorrer a todos os meios possíveis para tornar a educação acessível para todos (...). Todas estas práticas associadas contribuem para o desenvolvimento da criança (...). Exercícios diferenciados, que ajudem no processo de aprendizagem,*

O lúico para o manuseio de peças, letras, jogos etc. (...). Eu, como professora, tenho que me reinventar sempre para poder chamar atenção do estudante (...). Todas as alternativas anteriores, são estratégias pedagógicas correspondentes aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino (...). Elas envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento (...). Temos que nos reinventar a cada dia, pois é necessário que o professor tenha todas essas habilidades em mãos, o cuidar que é o principal (...). Utilização de práticas lúdicas por ser mais fácil para o trabalho com crianças (...). Jogos educativos e brinquedos pedagógicos para melhorar o aprendizado de todos os alunos de forma inclusiva e igualitária (...). Por que todas as alternativas fazem parte de um bom trabalho". Tal resultado, aproxima-se daquilo que já se expressa em Oliveira (2018)

— em harmonia, igualmente, com as ideias já destacadas em Urbano (2018), ao mesmo tempo em que se harmoniza, igualmente, com as ideias já destacadas em Urbano (2018).

Na segunda pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Na escola, os professores fazem uso de abordagens lúdicas como um instrumento didático? Mais adiante, foram oferecidas as seguintes alternativas para a apresentação da resposta do entrevistado sobre o assunto da pergunta oferecida aqui: "Sim"; "Não"; e "Às vezes". Pediu que, "se sim", o entrevistado apresentasse uma nota que variava de "0" (zero) a "10" (dez), disponibilizada mediante uma escala. Pediu-se, igualmente, a apresentação de uma provável justificativa da resposta negativa, se escolhida no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 7 adiante:

Gráfico 7 – Resposta dos professores sobre abordagens lúdicas em sala de aula.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

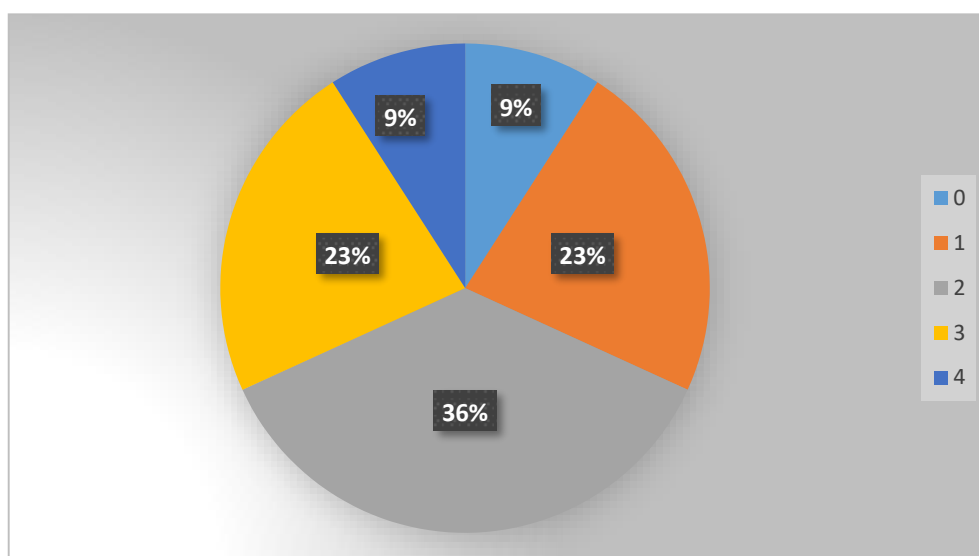
Como se registra no Gráfico 7, o uso de abordagens lúdicas com 76% é o resultado com maior presença entre os entrevistados. Ratifica-se neste ponto o que já se destaca em Couto *et al* (2019).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "*Não sempre é possível trabalhar de forma lúdica (...). Usamos instrumento necessário para adaptação para despertar o interesse do aluno (...). É muito importante o uso de abordagens lúdicas como um instrumento didático (...). Sim (...). Porque é um meio de despertar o interesse do aluno, por cada conteúdo abordado em sala de aula e torna a aula dinâmica e não cansativa e repetitiva (...). Quando o professor procura atividades (...). Nem todos utilizam recursos complementares (...). Às vezes, na medida do possível! Nem todo momento o lúdico está presente (...). Temos que alternar com outras atividades para desenvolver outras habilidades (...). Sempre que possível (...). A ludicidade favorece o aprendizado, tornando a aprendizagem mais prazerosa (...). Todas usam o lúdico para que esses alunos não se sintam excluídos (...). Porque temos que conhecer o conhecimento prévio do estudante (...). Através das atividades lúdicas, formamos conceitos, selecionamos ideias, estabelecemos relações lógicas e integramos percepções que contribuem de maneira enfática para a socialização dos nossos alunos (...). Nem sempre fazemos tudo que queremos por milhões de motivos (...). São maneiras que o discente se sente mais acolhedor, aprendendo brincando é mais prazeroso (...). Por conta da prática teórica (...). Sim,*

*para melhorar a inclusão de todos os alunos de uma forma lúdica (...).
Através de jogos e brinquedos educativos".*

Como seguimento da resposta anterior que foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia da metodologia da abordagem lúdica, podemos observar o seguinte resultado no gráfico 8 adiante:

Gráfico 8 – Eficácia do uso de abordagens lúdicas.

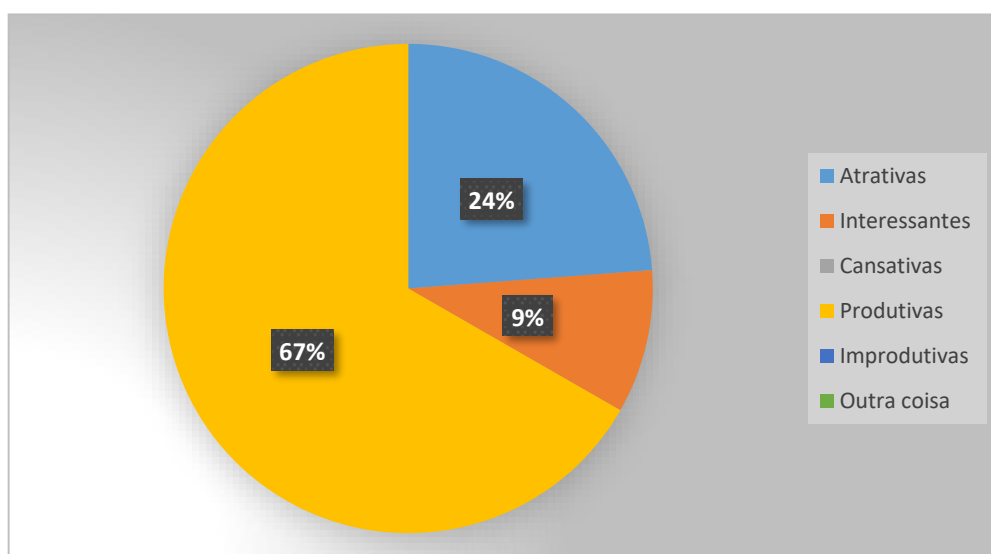


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como resultado, no Gráfico 8, prevalece a nota 2 com 36%, um valor extremamente baixo. Assim sendo, confirma-se o que se prediz em D'ávila (2014) — aproximando-se bastante daquilo já dito também por Silva (2015).

Na terceira pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Quando aplicadas, como são as aulas com o uso de abordagens lúdicas? Mais adiante, foram oferecidas as seguintes alternativas para a apresentação da resposta do entrevistado sobre o assunto da pergunta oferecida aqui: "Atrativas"; "Interessantes"; "Cansativas"; "Produtivas"; "Improdutivas"; e "Outra coisa. Qual seria? ". Ao lado disto, também se possibilitou a probabilidade da escolha mais de uma alternativa, se pertinente. Pediu que o entrevistado apresentasse uma nota que variava de "0" (zero) a "10" (dez), disponibilizada mediante uma escala. Pediu-se, igualmente, a apresentação de uma provável justificativa da resposta escolhida no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 9 adiante:

Gráfico 9 – Como são as aulas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

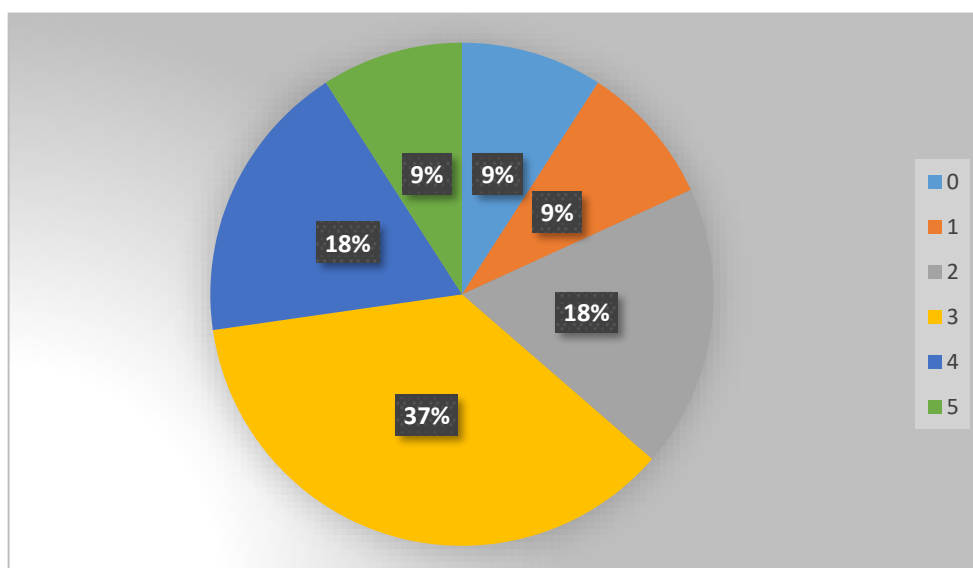
Como se observa no Gráfico 9, a resposta com maior presença entre os sujeitos entrevistados foi produtiva com 67%. Tal resultado é próximo daquilo que se enfatiza em Ferreira (2020).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: *"No atual cenário de desinteresse na educação, uma aula lúdica é sempre bem aceita (...). As aulas são produtivas pois o aluno é muito interessado (...). Tendo como resultado o interesse e a aprendizagem do aluno (...). São muitas produtivas (...). Produtiva porque o aluno tem um bom rendimento dos conteúdos explanados em sala de aula (...). Por que a maioria dos alunos não se interessam (...). Bastante importante! Atrativas na medida do possível! A própria criança na permanece na mesma atividade por muito tempo (...). No início dará certo, mas depois a criança já não quer mais, então é momento de buscar outros meios para conquistar a atenção da criança (...). As aulas se tornam bem produtivas tendo em vista que prende a atenção dos alunos(...). Eles se sentem atraídos pelos jogos e materiais (...). Eles se sentem atraídos pelo manuseio das peças com cores e tamanhos diferentes (...). Porque coisas diferentes chama atenção do estudante (...). As aulas de forma lúdica são muito produtivas, pois várias habilidades são trabalhadas como: desenvolvimento do potencial criativo; estímulo às habilidades psicomotoras; melhoria das habilidades cognitivas; desenvolvimento da capacidade de linguagem; melhora da expressão*

*corporal; maior controle emocional; desenvolvimento do raciocínio lógico; melhora danoção de espaço; incentivo ao trabalho em equipe (...). Os alunos se interessam mais(...). É muito prazeroso (...). Bem interessante e produtivas (...). A prática lúdica ajudano aprendizado dos alunos de uma forma mais fácil (...). Por que as crianças interagem e aceita bem o método aplicado". Com isto em pauta, ratifica-se o que se diz em Ponce & Abrão (2019), que relata a importância do comprometimento dos professores como mola impulsionadora da inclusão, que fica demonstrado no grafico acima o comprometimento da amioria dos professores no ato de propiciar aulas mais atrativas para os alunos, be como aproximando-se bastante daquilo já dito também por Silva (2015), igualando-se, também, ao que já foi dito por Schmidt *et al* (2016).*

Como seguimento da resposta anterior que foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia das aulas ministradas pelos pesquisados, podemos observar o seguinte resultado no gráfico 10 adiante:

Gráfico 10 –Eficácia das aulas ministrada pelos pesquisados.

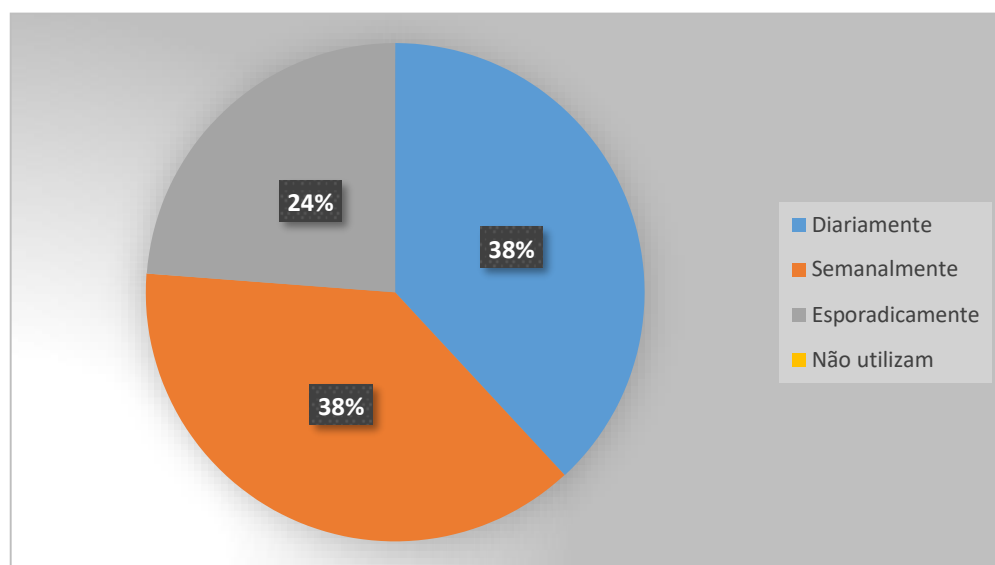


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No Gráfico 10, a nota que prevalece é 3 com 37%, o que indica um valor muito baixo entre os sujeitos entrevistados. Com isto em mente, o resultado expresso aqui se aproxima daquilo que já foi dito por Gatti & Barreto (2015). Que relaciona essa autoavaliação baixa por parte dos professores, como sendo uma deficiência na formação inicial do professor.

Na quarta pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Em sua prática de ensino, os professores utilizam os recursos inclusivos com que frequência? Mais adiante, foram oferecidas as seguintes alternativas para a apresentação da resposta do entrevistado sobre o assunto da pergunta oferecida aqui: "Diariamente"; "Semanalmente"; "Esporadicamente"; e "Não utilizam". Pediu-se, igualmente, apresentação de uma provável justificativa da resposta escolhida no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 11 adiante:

Gráfico 11 – Uso dos recursos didáticos inclusivos.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

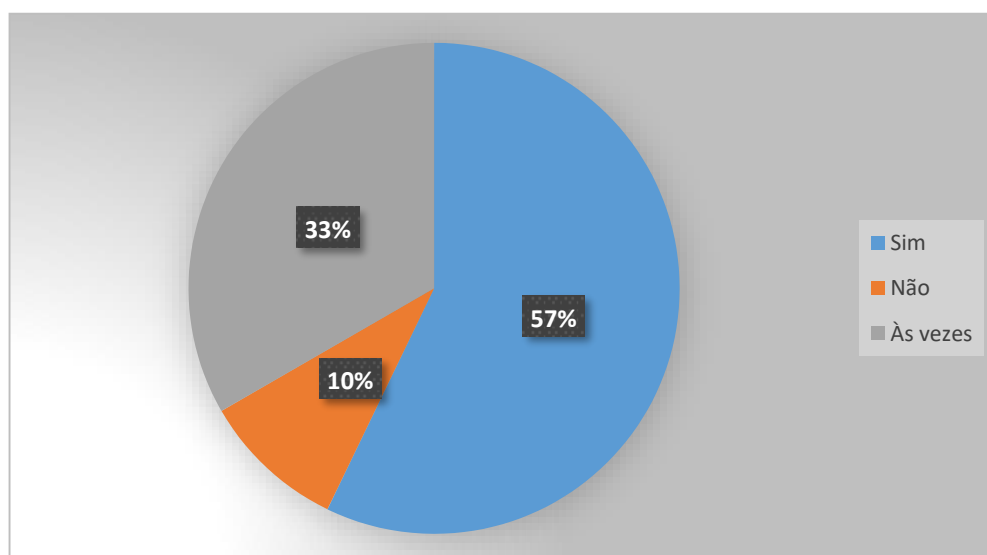
Com os dados expressos no Gráfico 11, a resposta que mais foi mencionada entre os entrevistados foi semanalmente com 38%. Tal resultado, aproxima-se daquilo que já se expressa em Leal *et al* (2013), como mais apropriado usar a cada semana recursos que possam facilitar a inclusão.

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "*Observando o desenvolvimento da criança (...). Porque não tem como atender todos diariamente (...). Para ajudar de forma concreta o processo de aprendizagem (...). Observando o seu desenvolvimento (...). Se faz necessário ter um balanceamento para que as aulas não se tornem repetitivas e enjoativas (...). A escola não oferece esses recursos (...). Na medida do possível! É preciso usar diariamente pois a inclusão não é questão momentânea e sim de acolher e fazer o melhor para o desenvolvimento da criança (...). Porque faz parte da nossa rotina diária, fazer com que o aluno que apresenta alguma deficiência desenvolva a interação social no âmbito educacional com os demais alunos e professor (...). Nem sempre tem recursos disponíveis para todos (...). Utilizamos as práticas lúdicas semanalmente para não se tornar algo repetitivos para os alunos (...). Para ajudar de forma concreta na sua aprendizagem (...). Sempre é*

necessário (...). Nem sempre é possível usar os mesmos (...). Para tornar a aula mais atrativa para o aluno (...). Pois uma sala de aula inclusiva, com professores conscientes da sua responsabilidade com a diversidade e as diferenças irá colaborar com o sucesso escolar do aluno (...). Usamos recursos diariamente p melhor aprendizado (...). Estimula mais a percepção visual e oral do discente".

Na quinta pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: A formação discente ocorre através das aulas inclusivas? Mais adiante, foram oferecidas as seguintes alternativas para a apresentação da resposta do entrevistado sobre o assunto da pergunta oferecida aqui: "Sim"; "Não"; e "Às vezes". Pediu-se, igualmente, a apresentação de uma provável justificativa da resposta escolhida no ato, no caso de uma resposta "Não" ou "Às vezes". Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 12 adiante:

Gráfico 12 – Formação discente para práticas inclusivas



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

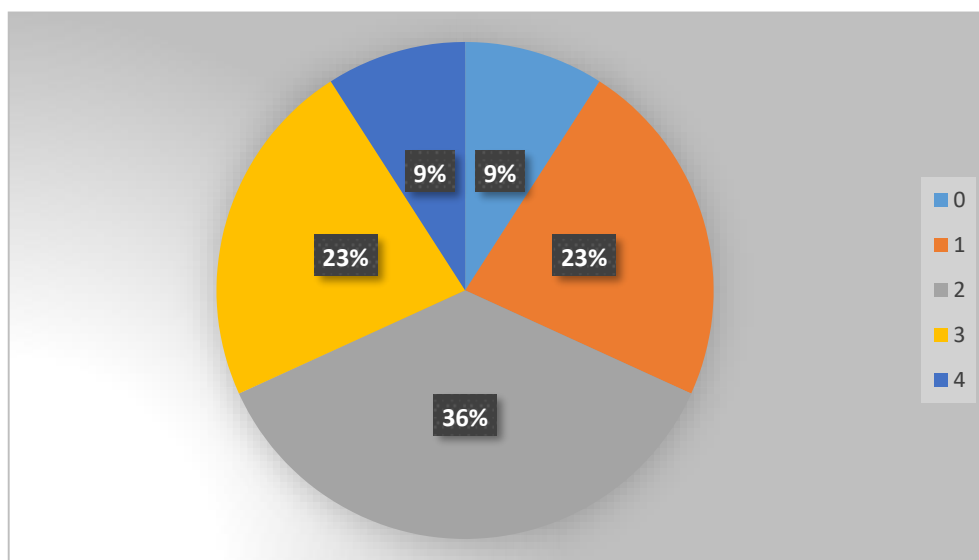
Sendo assim, no Gráfico 12 destaca-se com 57% a resposta sim. Com isto em pauta, ratifica-se o que se diz em Lemos *et al* (2016).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: *"Muito produtivas, porque precisa de pessoas mais esclarecidas na área (...). Preparamos e adaptamos s atividades de acordo com as limitações dos alunos (...). Porque é usado os recursos necessário dentro do conteúdo pedagógico (...). De forma geral o recurso lúdico se faz presente em todo o processo de aprendizagem (...). A própria Secretária de Educação não tem planejamento para essas atividades (...). Formações não incluem todos os alunos! A teoria é uma coisa e a prática se torna totalmente diferente, pois cada criança tem as suas necessidades diferenciadas e o apoio não seja o*

suficiente para um trabalho eficaz(...). O apoio é muito distante do que a realidade emsi(...). Porque é essencial para a inclusão no âmbito escolar (...). Nem sempre isso acontece (...). Para melhorar a forma do aprendizado (...). Sempre há formações para inclusão desses alunos, visando melhorar a forma de se trabalhar e adaptamos atividades para eles (...). Ocorre sim (...). Nem sempre é possível (...). Usando a tecnologia, aulas lúdicas, respeitando suas diferenças, particularidades (...). O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade (...). Nem sempre (...). Ajuda a conhecer o mundo diferente de uma forma acolhedor".

Como seguimento da resposta anterior que foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia da formação discente, no que diz respeito a formação inclusiva e resultado podemos observar o seguinte no gráfico 13 adiante:

Gráfico 13 – Eficácia da formação discente.



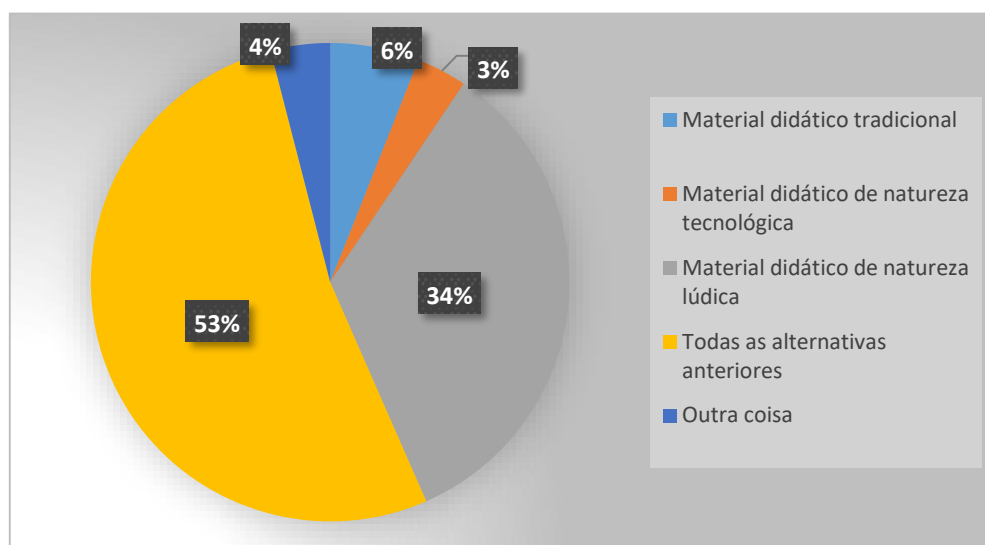
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Pelo que se expressa no Gráfico 13, constata-se que a nota que prevalece entre os sujeitos entrevistados é a nota 2 com 36%, um valor bastante reduzido. Este resultado é consonante com as premissas de Lima & Laplane (2016).

Na sexta pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Para a formação discente inclusiva, o que os professores utilizam de modo geral? (Ou seja, os recursos os quais podem ser reconhecidos como recursos didático-tecnológicos). Mais adiante,

foram oferecidas as seguintes alternativas para a apresentação da resposta do entrevistado sobre o assunto da pergunta oferecida aqui: "Material didático tradicional"; "Material didático de natureza tecnológica"; "Material didático de natureza lúdica"; "Todas as alternativas anteriores"; e "Outra coisa. Qual seria? ". Ao lado disto, também se possibilitou a probabilidade da escolha mais de uma alternativa, se pertinente. Pediu-se, igualmente, a apresentação de uma provável justificativa da resposta escolhida no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 14 adiante:

Gráfico 14 – Metodologia usada na formação discente inclusiva.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

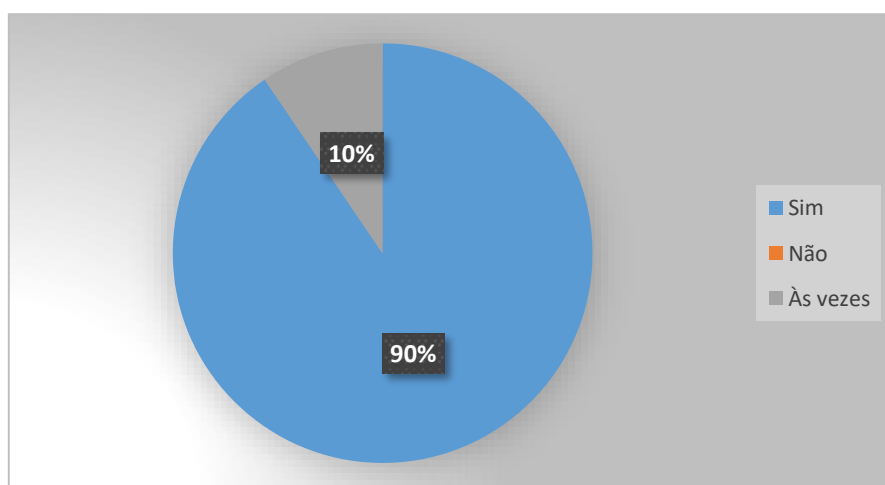
Diante dos resultados do Gráfico 14, constata-se que a resposta que prevalece entre os entrevistados é todas as alternativas anteriores com 53%. Tal perspectiva é alinhado com as ideias de Lopes (2014). O que se observa é que costumam variar do tradicional aos mais variados.

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "*Jogos e brinquedos pedagógicos (...). Para trabalhar de forma diversificada (...). Alfabeto móvel e numerais, jogos e brinquedos pedagógicos (...). Utilizar recursos diversificados faz com que as aulas se tornem diferenciadas e atrativas, gerando resultados positivos (...). É a única atividade oferecida pela escola (...). Na medida do possível! Mesclar com as diversas possibilidades sempre é o melhor, quando um não está dando certo, se faz necessário a abordagem de metodologias diferenciadas(...). Porque o lúdico no modo geral chama atenção do despertar do aluno para a aprendizagem, então o lúdico junto com os recursos tecnológicos de certa forma é uma ferramenta essencial em sala de aula para o desenvolvimento sócio-cognitivo dos*

alunos, em geral (...). Temos que inovar sempre que possível (...). Utilizamos todos os meios para melhorar o desenvolvimento dos alunos (...). Alfabeto móvel, numerais (...). Utilizam o que é necessário (...). Usa-se o que tem em mãos (...). Do tradicional ao lúdico e tecnológico, são usados para despertar o interesse do aluno e seu crescimento na aprendizagem (...). Tecnologia também é uma grande aliada nesse processo, por meio de aplicativos e programas criados especialmente para estudantes com limitações físicas ou mentais (e até mesmo os que têm algumas particularidades no modo de aprender) se tornam protagonistas do próprio aprendizado, conduzindo o conhecimento de maneira a se adaptar melhor às próprias necessidades (...). Usamos os materiais necessário (...). Deste modo temos que nos encontrar preparados (nos docentes) temos a obrigação de levar o melhor a cada dia para os nossos alunados".

Na sétima pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Enquanto docente, você permite ao seu aluno com necessidades especiais a autonomia para que se sinta incluído em sala de aula? Para respondê-la, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Sim"; "Não"; e "Às vezes". Ao lado disto, foi disponibilizada a seguinte condição para o entendimento de autonomia na questão apresentada: "Desde que a autonomia experimentada possa se encaixar como um valioso recurso didático, reforçando de forma qualitativa o processo de ensino-aprendizagem". Por sua vez, para uma resposta "Sim", pediu-se que o entrevistado escolhesse uma nota a variar de "0" (zero) a "10" (dez). Para uma resposta "Não"; e "Às vezes", requisitou-se apenas a apresentação de uma justificativa cabível no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 15 adiante:

Gráfico 15 – Permissão de autonomia aos alunos em sala de aula.

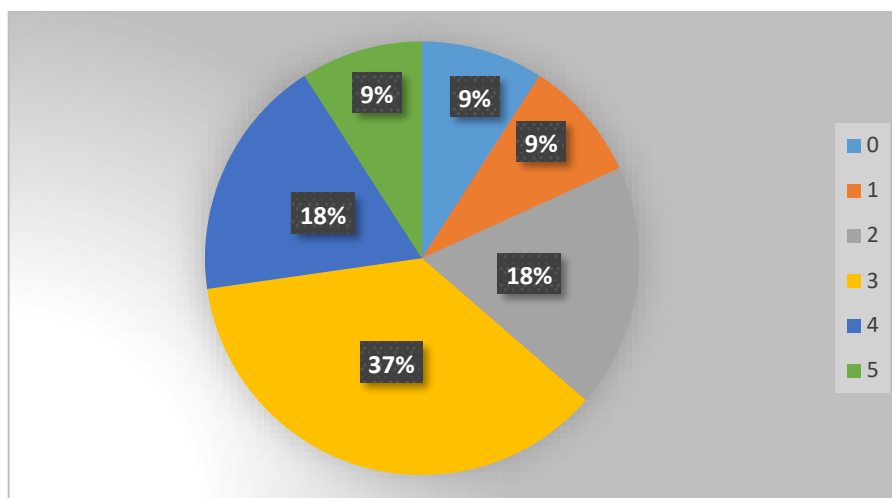


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Ante os resultados expressos no Gráfico 15, verifica-se que a resposta sim é absoluta com 90% entre os sujeitos entrevistados. Com isto em pauta, confirma-se o que já se prediz em Luckesi (2014).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "*Sim (...). Sempre buscando novos recursos (...). Para que ele se sinta acolhido (...). Praticar a autonomia e a independência é importante para seu desenvolvimento (...). Deixo que ele sinta -se a vontade para interagir com colegas e professor (...). Em algumas situações possíveis (sem que aja perigo ou prejuízo para o aluno), se faz necessário que o aluno reconheça e use suas habilidades e autonomia (...). Na grande maioria das vezes, os alunos não se sentem confiantes (...). Adaptando as atividades (...). A criança precisa ser inserida da mesma forma que as demais com as mesmas oportunidades (...). Sim (...). Porque é essencial que ele não se ache diferente dos demais colegas, é necessário que ele compreenda que ele é capaz de habituar todas as atividades e ações desenvolvidas na Escola, pois cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem (...). Temos que dar iguais oportunidades (...). É extremamente necessário a inclusão (...). Eu faço de tudo para que meu aluno se sinta incluído, mas muitas vezes ele não obedece aos comandos (...). É necessário dar um pouco de autonomia aos alunos especiais (...). Desse modo, ajuda-se na sua independência (...). Respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades (...). A autonomia do aluno faz parte do processo da aprendizagem e inclusão, o ambiente escolar que ensina o mesmo a refletir e a opinar tornar-se aluno consciente de seus direitos e deveres no ambiente escolar e social (...). Meu aluno sempre participa de todas as atividades escolares (...). Ser diferente é normal, sem preconceitos o mundo seria bem melhor".*

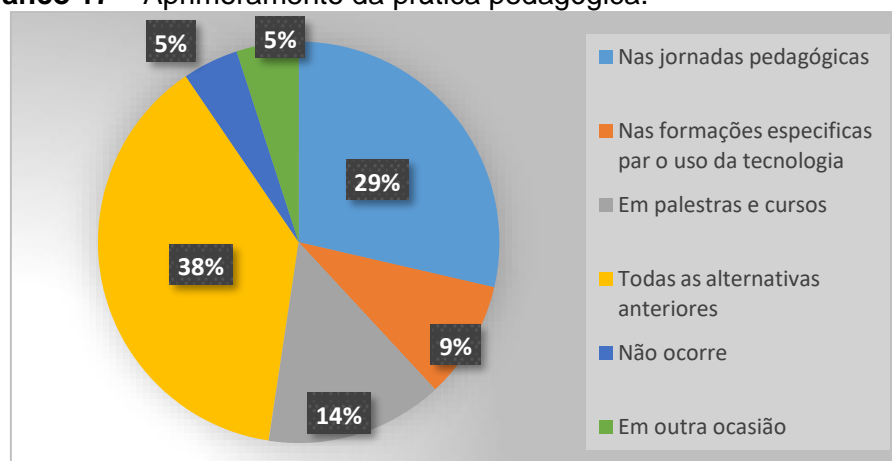
Como seguimento da resposta anterior que foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia do processo de autonomia dos alunos, podemos observar o seguinte resultado no gráfico 16 adiante:

Gráfico 16 – Eficácia da permissão de autonomia.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Diante dos resultados destacados no Gráfico 16, ao se destacar a nota 3 nota-se que 37%. Em tese, estes resultados são consonantes com as premissas destacadas por Manetti (2018).

Na oitava pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Na escola, a formação para o aprimoramento da prática pedagógica mediante o uso de abordagens inclusivas ocorre quando? Para respondê-la, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Nas jornadas pedagógicas"; "Nas formações específicas par o uso da tecnologia"; "Em palestras e cursos"; "Todas as alternativas anteriores"; "Não ocorre"; e "Em outra ocasião. Qual seria? ". Ao responder, facultou-se ao entrevistado a probabilidade de escolher mais de uma alternativa, se necessário no ato. Ao lado disto, solicitou-se de todos os entrevistados a apresentação de uma provável justificativa. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 17 adiante:

Gráfico 17 – Aprimoramento da prática pedagógica.

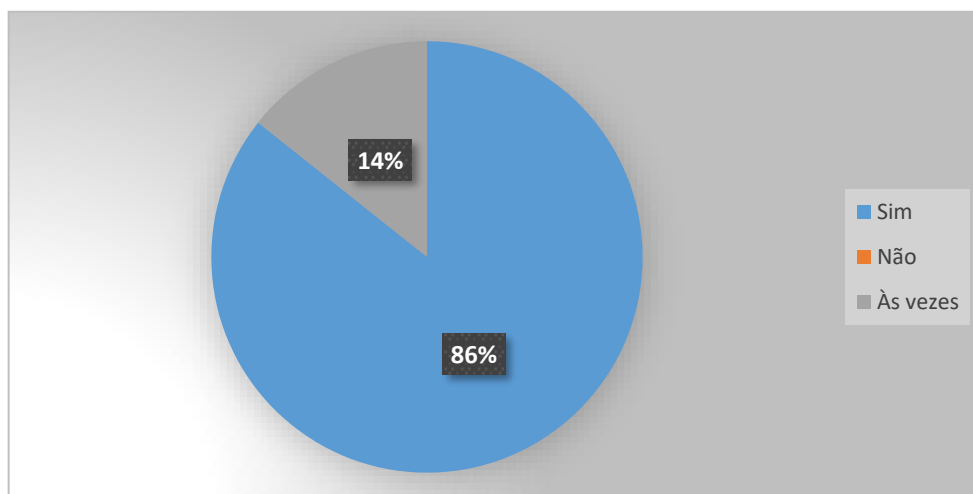
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Perante os dados expressos no Gráfico 17, destaca-se que a resposta com maior presença entre os entrevistados é todas as alternativas anteriores com 38%. Ratifica-se neste ponto o que já se destaca em Matos *et al* (2018)

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "*Formação mensalmente (...). Não tenho nada para declarar sempre debatendo novas formas de melhorar o aprendizado dos alunos (...). Através de palestras (...). Mediante todas as nossas formações a inclusão é ponto permanente de abordagem visando sempre o melhor para todos os alunos (...). A Secretaria de Educação não tem planejamento nesse sentido (...). Palestras, cursos (...). Nas formações o assunto é sempre colocado em questão mesmo que não esteja dentro da pauta, pois as experiências sempre são compartilhadas seja positiva ou negativa (...). Ocorre em formações educacionais voltadas para alunos com necessidades especiais para o aperfeiçoamento do professor e do cuidador em sala de aula (...). Nem sempre ocorre(...). As abordagens trazem grandes melhorias para os alunos (...). Sempre há formações para professores para que possamos se adequar às necessidades de cada aluno (...). Não jornada pedagógica (...). Sempre que possível são oferecidas formações para o aprimoramento ou inserção de práticas inclusivas (...). Capacita o professor para atender as necessidades do aluno (...). Nas jornadas pedagógicas, é um momento também de trocas de experiências dos docentes (...). Em jornadas pedagógicas e no dia a dia (...). No compartilhamento o conhecimento se tornar uma nova vida e um novo tempo".*

Na nona pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: O professor busca ampliar e modificar as formas de ensinar e de aprender, usando abordagens inclusivas? Para respondê-la, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Sim"; "Não"; e "Às vezes". Ao seu turno, para uma resposta "Sim", pediu-se que o entrevistado escolhesse uma nota a variar de "0" (zero) a "10" (dez). Para uma resposta "Não"; e "Às vezes", requisitou-se apenas a apresentação de uma justificativa cabível no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 18 adiante:

Gráfico 18 – Ampliar e modificar.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

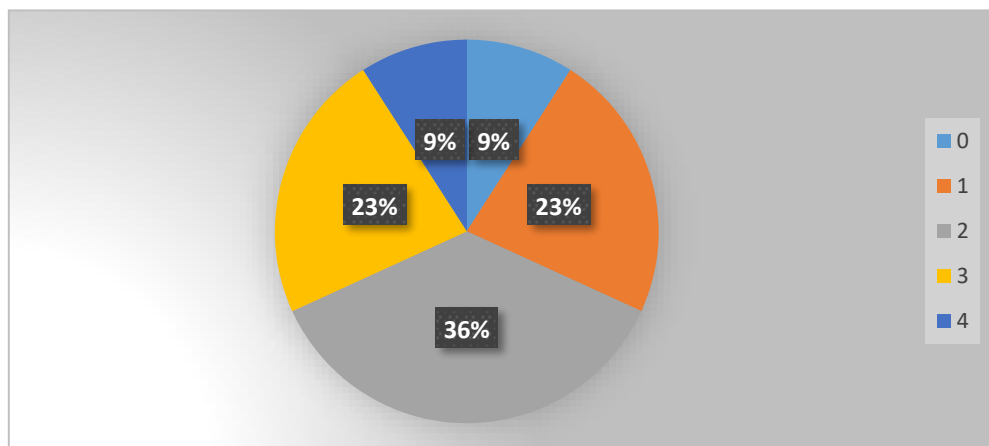
Com os dados destacados no Gráfico 18, constata-se que a resposta sim com 86% foi absoluta entre os sujeitos entrevistados. Assim sendo, confirma-se o que se prediz em Matsuno (2019).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: *"Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: " Deixando ele interagir (...). Às vezes o professor não se sente preparado (...). Procuo maneiras de fazer com que meu aluno se saiba acolhido e de desenvolver seu aprendizado (...). Buscando sempre novas técnicas de aprendizagem (...). A mudança na didática de sala de aula, faz com que a aprendizagem seja flexível aos diversos níveis de personalidades e entendimento dos alunos (...). O professor procura, porém, a escola não oferece (...). Na medida do possível (...). O professor é um eterno aprendiz e está sempre em busca de ajudar seu aluno da melhor forma possível, sim (...). Porque é essencial para a interação e aprendizagem do aluno em sala de aula (...). Nem todos saem dasua zona de conforto (...). Pois precisamos sempre melhorar o nosso método de ensinamento (...). Procuo maneiras de fazer com que meu aluno se sinta acolhido e tenha desenvolvimento através das diferentes formas de mostrar os conteúdos (...). Sempre sim (...). Os professores estão sempre em busca de melhorar (...). Usar materiais variados, suporte apropriado e conteúdos acessíveis (...). Diariamente, ponto de partida deve ser o próprio estudante (...). É preciso empenhar-se em conhecê-lo bem (...). Partir do seu repertório e dos seus eixos de interesse torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais espontâneo, prazeroso e significativo*

(...). Sempre estamos fazendo o possível para sua melhoria a aprendizagem (...). É um método excelente, onde o alunado se tornar um conhecedor mais capacitado".

Como seguimento da resposta anterior que foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia do processo de ampliar e modificar as metodologias aplicadas na abordagem inclusiva, o resultado em percentual pode ser visto no gráfico 19 adiante:

Gráfico 19 – Eficácia do Ampliar e modificar.

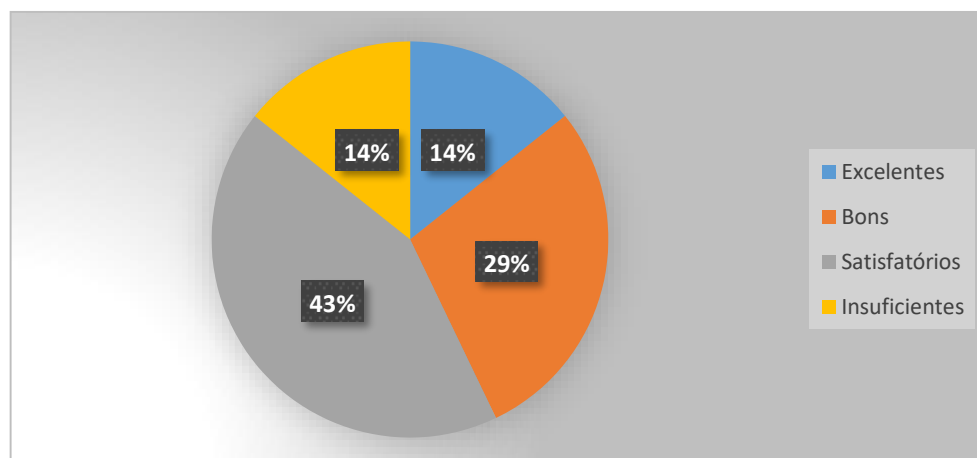


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Diante dos dados expressos no Gráfico 19, verifica-se que a nota que prevalece entre os sujeitos entrevistados é a nota 2 com 36%. Tal resultado é próximo daquilo que se enfatiza em Moraes (2014).

Na décima pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: Como você considera os métodos inclusivos utilizados em sala de aula? Para respondê-la, foram oferecidas as seguintes alternativas: "Excelentes"; "Bons"; "Satisfatórios"; e "Insuficientes". Ao lado disto, foi disponibilizada a seguinte condição para o entendimento dos métodos inclusivos na questão apresentada: "Levando em conta os resultados concretos destes meios para a qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem". Solicitou-se de todos os entrevistados, no ato, a apresentação de uma provável justificativa. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico20 adiante:

Gráfico 20 – Métodos inclusivos.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

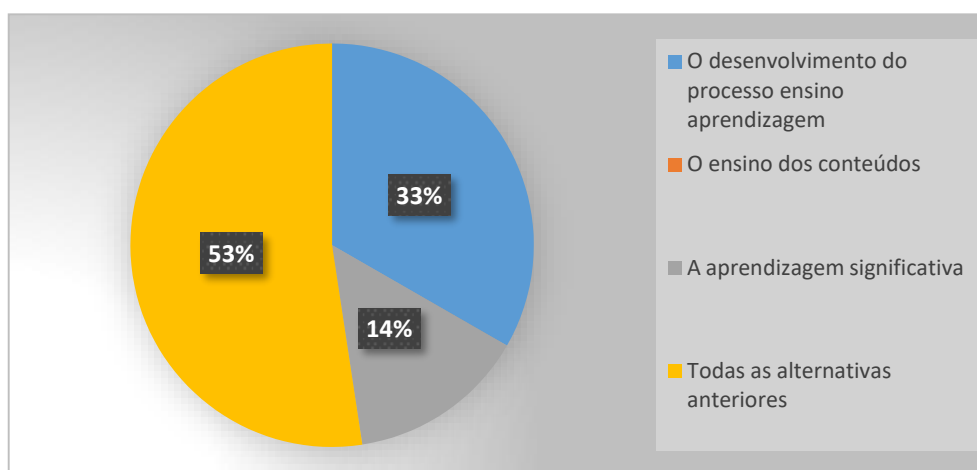
Com o Gráfico 20, constata-se que a resposta com maior registro entre os sujeitos entrevistados é 'satisfatório' com 43%. Com isto em mente, o resultado expresso aqui se aproxima daquilo que já foi dito por Nascimento (2018).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: *"Muito produtiva (...). Deveria haver mais formação (...). Sabemos que podemos desenvolver muitos materiais a mais (...). Sempre buscando novos recursos (...). Independentemente do método utilizado o foco deve ser incluir todos no processo de aprendizagem (...). Como não tem planejamento por parte da Gestão Municipal, não existe essa possibilidade na escola (...). Na medida do possível (...). Muito ainda precisa ser feito para que aprendizagem aconteça de forma eficaz(...). Porque o aluno está se desempenhando em desenvolver tudo que é proposto e a sua aprendizagem está se desenvolvendo (...). Falta muita coisa (...). Ajuda todos os alunos de forma igualitária (...). Satisfatório para mim, mas muitas vezes ele não demonstra interesse, independentemente do que ele esteja manuseando (...). Satisfatório por que faço o meu papel (...). Satisfatório (...). Muito precisa ser melhorado (...). O desenvolvimento da aprendizagem do aluno é positivo (...). Satisfatório, pois o aluno conseguiu adquirir as competências e as habilidades propostas de acordo com sua realidade (...). Os métodos utilizados estão sendo satisfatório (...). Precisa ter muita paciência e dedicação e, quando o resultado é obtido, tudo fica mais prazeroso"*.

Na décima primeira pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: O que possibilita a prática pedagógica com o uso de abordagens inclusivas? Para respondê-la, foram oferecidas as seguintes alternativas: "O desenvolvimento do processo ensino aprendizagem"; "O ensino dos conteúdos"; "A aprendizagem significativa"; "Todas as alternativas anteriores"; "Não possibilita nada"; "Possibilita outra coisa. Qual seria? ".

Para responder, facultou-se a possibilidade do entrevistado a escolha mais de uma alternativa, se necessário. Além disto se explicou que se deveria considerar os seus ganhos porvindouros para a qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da prática pedagógica com o uso de abordagens inclusivas. Por sua vez, para qualquer escolha feita para se responder esta pergunta, pediu-se que o entrevistado escolhesse uma nota a variar de "0" (zero) a "10" (dez). Requisitou-se, também, a apresentação de uma justificativa cabível no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 21 adiante:

Gráfico 21 – Prática pedagógica com abordagens inclusivas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

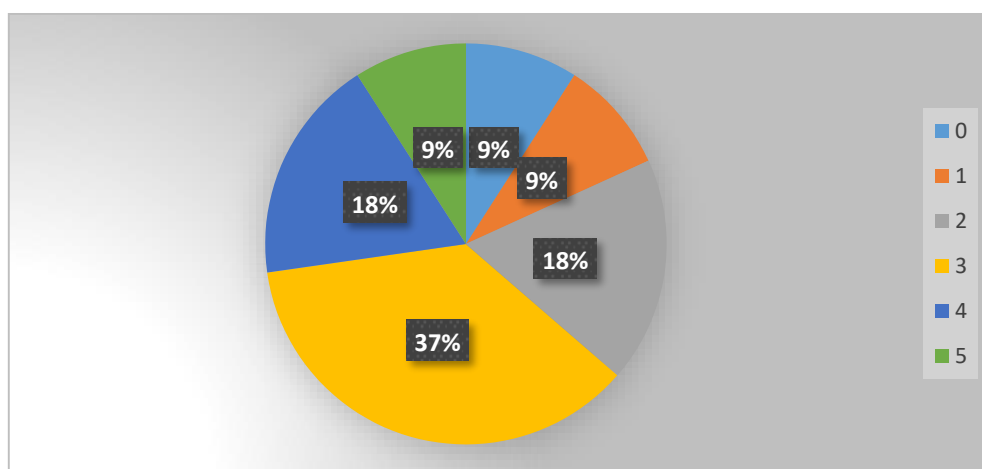
Como se observa no Gráfico 21, a resposta 'Todas as alternativas anteriores' prevalece com 53% entre os sujeitos entrevistados. Tal resultado, aproxima-se daquilo que já se expressa em Oliveira (2018).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "O desenvolvimento da criança (...). Hoje a escola está aberta para receber estes estudantes (...). Ajuda a garantir uma aprendizagem de forma prazerosa (...). Porque todas contribuem para o ensino-aprendizagem do aluno (...). Na aprendizagem inclusiva se possibilita um aprendizado significativo para todos (...). Quando a escola oferece essa oportunidade, todas essas ações são relevantes (...). Na medida do possível (...). Tudo acontece no processo lento, mais não podemos deixar de acreditar na capacidade de nossas crianças (...). Porque é de suma importante todos os itens citados a cima para o desenvolvimento do aluno no âmbito educacional (...). Precisamos fazer um trabalho de incentivo (...). O aprendizado é muito importante, por

isso todas as abordagens inclusivas melhoram tudo (...). Ajuda a garantir uma aprendizagem de forma prazerosa melhor (...). O desenvolvimento do aluno (...). Quando se usa se meios diferentes de chegar ao conhecimento, o resultado pode ser maior e melhor (...). O desenvolvimento da aprendizagem do aluno (...). Escolas que promovem a inclusão de crianças com deficiência de maneira efetiva oferecem a elas não só a oportunidade de acesso aos conteúdos curriculares e de socialização, mas, dependendo do grau de comprometimento, também podem contribuir para o seu desenvolvimento enquanto seres autônomos (...). A aprendizagem está sendo muito evoluída (...). Abrange o todo, ambas são necessárias".

Como seguimento da resposta anterior que foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia da prática pedagógica com abordagens inclusivas na sala da aula, e as resposta podemos observar os seguintes resultado no gráfico 22 adiante:

Gráfico 22 – Eficácia da prática pedagógica com abordagens inclusivas.



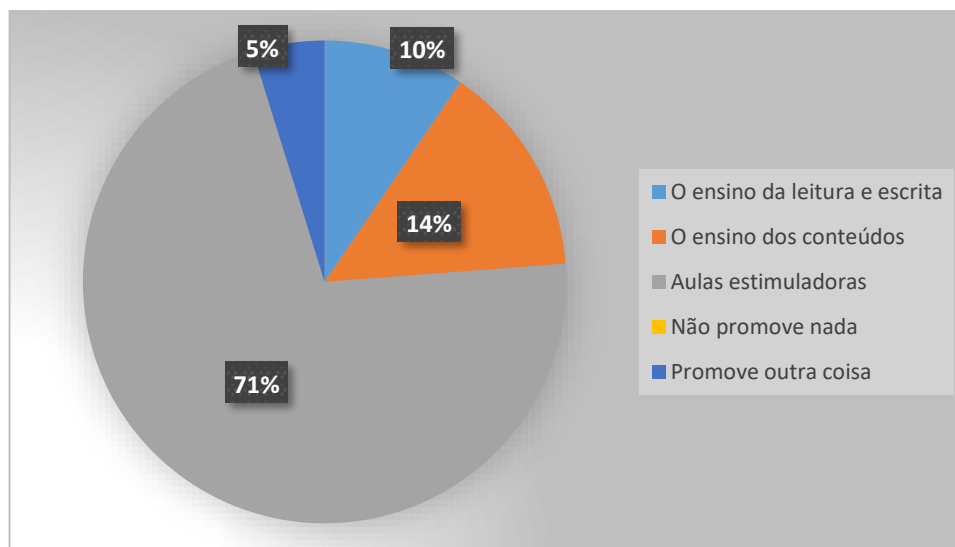
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No Gráfico 22, a nota 3 com 37% se destaca entre os sujeitos entrevistados. Com isto em pauta, ratifica-se o que se diz em Ponce & Abrão (2019) — em total consonância ao que já foi expresso também por Soares *et al* (2014).

Na décima segunda pergunta desta parte da pesquisa, indagou-se: O que promovem as aulas com o uso de abordagens inclusivas? Para respondê-la, foram oferecidas as seguintes alternativas: "O ensino da leitura e escrita"; "O ensino dos conteúdos"; "Aulas estimuladoras"; "Não promove nada"; e "Promove outra coisa. Qual seria? ". Para responder, facultou-se, mais uma vez, a possibilidade do entrevistado a escolha mais de uma alternativa, se necessário a escolha feita para se

responder. Além disto, explicou-se que se deveria considerar a promoção das aulas pelo uso de abordagens inclusivas. Para qualquer escolha feita para se responder esta pergunta em particular, pediu-se que o entrevistado escolhesse uma nota a variar de "0" (zero) a "10" (dez). Requisitou-se, também, a apresentação de uma justificativa cabível no ato. Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 23 adiante:

Gráfico 23 – Aulas com o uso de abordagens inclusivas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

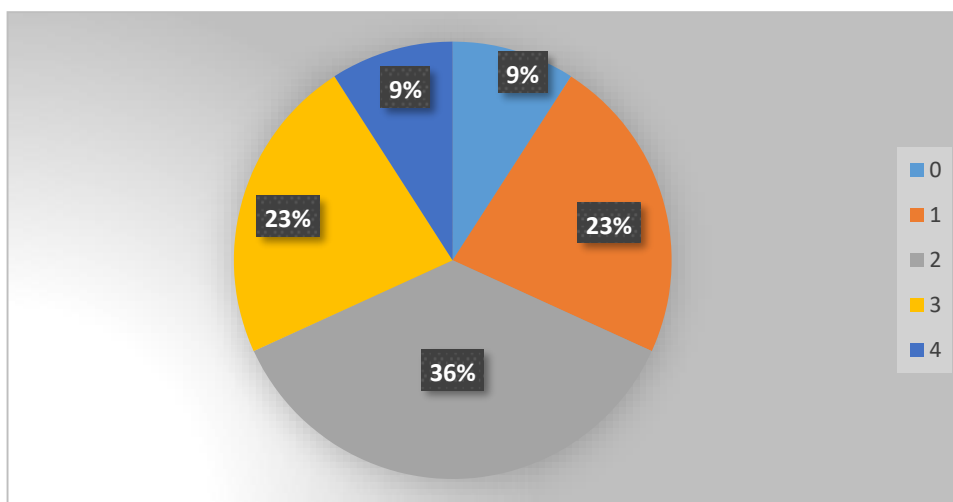
Diante dos dados expressos no Gráfico 23, constata-se que a resposta 'Aulas estimuladoras' com 71% se destaca entre os sujeitos entrevistados. Este resultado é consonante com as premissas de Rezende *et al* (2021) — aproximando-se, também, daquilo que já diz Souza (2015).

Como justificativa, foram apresentadas as seguintes respostas: "*Aulas com brincadeiras e dinâmicas (...). Nem sempre temos recursos para as aulas se atrativas (...). Onde os alunos sejam estimulados a aprendizagem e que se torne uma aula produtiva (...). Sempre que o aluno consegue interagir de forma direta e atrativa nas aulas se promove um aprendizado eficaz e diferenciado (...). As aulas estimuladoras são importantes, porém, no nosso sistema de ensino, o conteúdo é fundamental (...). Na medida do possível (...). Não é fácil estimular as crianças quando a própria não aceita e acaba não sendo como o esperado, por se recusar a participar de determinadas situações (...). Porque permite que o aluno aprenda todos os conteúdos explanados na sala de aula e ainda a inclusão escolar com os demais colegas (...). Um olhar diferente dos alunos com os colegas (...). É necessário estimular o aprendizado dos alunos da melhor forma (...). As aulas mais atrativas (...). Aulas*

estimuladoras (...). Os alunos se envolvem mais no processo de aprendizagem (...). Aulas lúdicas para usar a tecnologia e atividades em grupos para ativar a curiosidade dos alunos (...). Esta construção de uma filosofia inclusiva deve pensar estratégias de aprendizagem, de acolhida dos alunos e famílias, materiais de apoio, qualificação da equipe de professores, acreditando sempre na capacidade de aprender de cada aluno, respeitando seu ritmo próprio e suas vivências (...). É prioridade a leitura e a escrita (...). Promovem capacidades de um modo abrangedor com conhecimentos totalmente diferenciado".

Como seguimento da resposta anterior foi pedido aos pesquisados que atribuísse notas que variavam de 0 a 10 sobre a eficácia das aulas com o uso de abordagens inclusivas, o resultado em percentual pode ser visto no gráfico 24 adiante:

Gráfico 24 – Eficácia das aulas com o uso de abordagens inclusivas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

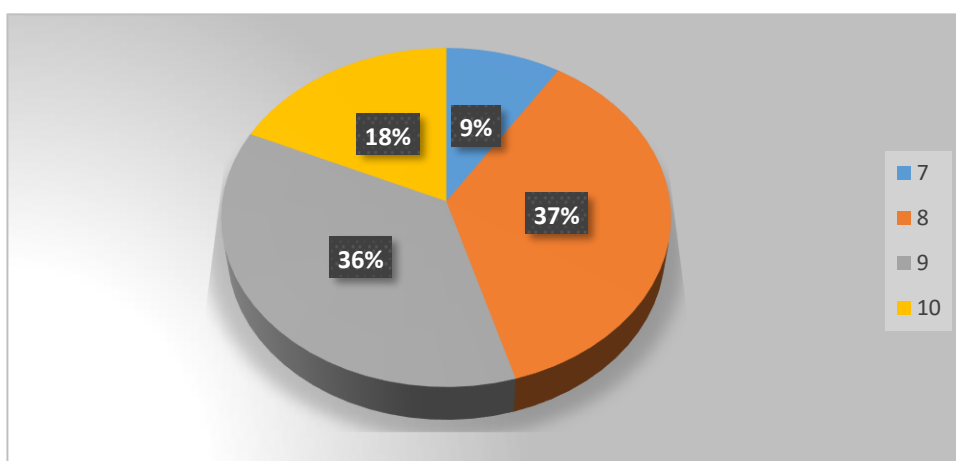
Diante dos dados expressos no Gráfico 24, verifica-se que a nota 2 se destaca entre os entrevistados ao alcançar o resultado de 36%. Tal perspectiva é alinhado com as ideias de Sanches & Siqueira (2016) — equalizando-se com as premissas já expressas por Togashi & Walter (2016).

4.3 MENSURAÇÃO E SUGESTÕES

Neste ponto, apresentou-se o seguinte questionamento: Considerando as suas experiências didático-pedagógicas no ambiente de ensino, até que ponto é válido o uso de abordagens inclusivas para alunos com necessidades especiais em sala de aula? Para qualquer apresentada para se responder esta pergunta em particular,

pediu-se que o entrevistado escolhesse uma nota a variar de "0" (zero) a "10" (dez). Requisitou-se, também, a apresentação de uma justificativa cabível no ato. Além disto, apresentou-se a seguinte condição: "Sendo ou não válido para você, qual a sua sugestão para que estes procedimentos sejam adequadamente utilizados e ou reforçados para tanto? Ou seja, se encaixem no plano político-pedagógico da escola, de tal modo que fomentem simultaneamente a redução das dificuldades de aprendizado e o analfabetismo funcional entre os alunos com necessidades especiais". Dito isto, são observados os seguintes resultados no gráfico 25 adiante:

Gráfico 25 – Validade do uso.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Com os resultados expressos no Gráfico 25, verifica-se que a nota 8 com 37% tem maior relevância entre os sujeitos entrevistados. Com isto em pauta, confirma-se o que já se prediz em Sanini & Bosa (2015) — em harmonia, igualmente, com as ideias já destacadas em Urbano (2018).

Como justificativa, os entrevistados apresentaram os seguintes pontos: *"Utilização de recursos apropriados para as crianças com necessidades especiais (...). Os recursos didáticos precisam ser maiores para que possamos atender a todas as necessidades presentes na sala de aula (...). Formação mensalmente a adaptação de materiais que favoreçam o aprendizado (...). Que possamos cada vez mais buscar novos conhecimentos e recursos para que se reduza o analfabetismo funcional entre os alunos com necessidades especiais (...). Se faz necessário uma investigação previa nas escolas, para que esses procedimentos inclusivos, juntamente com os recursos visem os mesmos objetivos dentro do processo de aprendizagem (...). Iniciantes um planejamento viável e aplicado pela gestão escolar (...). Na minha opinião, é preciso haver formações e planejamentos voltado também para alunos com*

necessidades especiais (...). O apoio de profissionais da área para subsidiar o professor seria uma boa alternativa (...). Já que a demanda de alunos com necessidades especiais tem aumentado no ambiente escolar e por enquanto o apoio não atende à demanda de forma eficaz(...). Quando o acompanhamento acontecer de forma a atender e dar suporte ao professor com opiniões, sugestões e até mesmo orientar alunos e familiares pode-se avançar e ver a educação especial com um outro olhar (...). Que não esteja apenas no plano político -pedagógico, que seja colocado em prática em sala de aula e que o professor junto com a gestão escolar, busque meios para o aprimoramento da aprendizagem desses alunos (...). Se faz necessário conhecimento, planejamento e comprometimento no trabalho com alunos com necessidades especiais e as práticas inclusivas sala de aula, bem como, um apoio tanto da escola quanto da comunidade em geral (...). Meios tecnológicos apropriados, conteúdo lúdico, meios visuais adequados (...). Pesquisas, adaptações são de grande importância para que o professor possa ter sucesso (...). Que os pais tenham um olhar para os filhos com necessidades especiais”.

Além disso, as principais sugestões se resumiram nos seguintes pontos: *"Precisa de mais incentivos e estímulos no que se refere a implementação de práticas inclusivas (...). Precisa também, do maior interesse dos responsáveis (...). Capacitar os professores e monitores em educação especial, que ambos para trabalhar educação inclusiva tenham curso superior em Pedagogia (...). Profissionais que tenham conhecimento e saiba realmente o que é inclusão (...). Para que o analfabetismo funcional seja evitado, é importante que as escolas tenham projetos pedagógicos que vão além de conteúdos deslocados da realidade cotidiana dos estudantes ou do estímulo a uma aprendizagem decorada (...). O ambiente escolar que ensina a refletir, opinar e aplicar os conceitos estudados em situações reais promove uma formação plena (...). Mais treinamento para nós professores lidar com essas dificuldades dos alunos (...). Formações para os discentes de por exemplo como lidar com alunos especiais (...). Mais estudos, mais pesquisas e o principal de tudo o amor pelo compromisso".*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se estudar a educação como ferramenta de inclusão de pessoas com necessidades especiais na cidade de Itambé. E diante de tudo isso apresentado, indaga-se mais uma vez: Até que ponto a inclusão de alunos com

necessidades especiais em escolas municipais da cidade de Itambé vem se sucedendo?

Considerando as respostas apresentadas pelos professores que participaram do estudo, constata-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas municipais da cidade de Itambé vem ocorrendo de maneira bem-sucedida, na medida do possível. Certamente, a adoção de qualquer estratégia de ensino deve corresponder os mais exigentes parâmetros de qualidade que se espera no finalizar de todos os atos que lhe cabem, sobretudo ao lidar com crianças com necessidades especiais. Assim se sucede por completo no uso de estratégias didático-pedagógicas as quais são essenciais para que os atos comuns em sala de aula se realizem de maneira apropriada, viabilizando-se um processo de ensino-aprendizagem capaz de corresponder as mais exigentes expectativas na ocasião ao lidar com este público em particular. Conquanto não seja tão simples de se suceder, algo do tipo poderá se realizar, caso exista realmente interesse no fomento de um ambiente de aprendizado melhor para todos pelo uso dos meios disponíveis para que a inclusão dos portadores de deficiência ocorra melhor no espaço escolar. No momento, inúmeras ferramentas bem com procedimentos das mais variadas naturezas podem e tendem a ser usados em sala de aula para que isto aconteça. Estão todos, inclusive, disponíveis para todos os professores de todos os saberes. Urge, portanto, saber utilizá-los bem como explorar o potencial de cada um deles para que o processo ensino-aprendizagem se consuma melhor adiante.

Além disso, a qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem depende bastante do uso que se faz de todos os procedimentos didático-pedagógicos explorados em sala de aula. Aliás, um procedimento básico indispensável no ensino de qualquer competência, habilidade ou saber se constata no hábito da leitura, sobretudo aquela que se realiza de forma qualificada no decorrer do letramento, por exemplo. De qualquer modo, bons resultados com o ato da leitura em sala de aula dependerão bastante da maneira que o professor em sala de aula trabalha todos os processos didático-pedagógicos cabíveis nesta atividade em particular. Mesmo que não seja tão simples agir no sentido de que a leitura transforme positivamente a vida dos alunos, é algo possível de se suceder. Algo assim só será plausível, se uma postura letiva assertiva for explorada de maneira estratégica, visando o ensino ao mesmo tempo em que o divertimento se efetiva. Uma postura válida e que pode ser

replicada bem com crianças com necessidades especiais. Para isto, basta foco no fomento do ensino de qualidade em todas as ocasiões.

Para que o ato de ensino mediante um procedimento se registre com eficácia, é preciso usá-lo para o fomento e o subsequente assimilar paulatino de todas as competências e habilidades vitais ao amadurecimento gradativo do aluno. Hoje, inúmeras técnicas didático-pedagógicas de fácil uso podem contribuir para que algo do tipo aconteça, apesar dos desafios iniciais que poderão lhe atrapalhar, se inadequadamente dimensionados os obstáculos que tendem a lhe restringir. Conquanto pareça ser relativamente simples de se replicar, qualquer estratégia de ensino, ao mesmo tempo em que tem vantagens inequívocas, também tem uma quantidade mais ou menos variável de desafios e limitações. Se estas limitações e desafios não são adequadamente dimensionados, as prováveis vantagens didático-pedagógicas de uma determinada estratégia lúdica em particular poderão ser inúteis à qualidade geral que se espera no processo de ensino-aprendizagem. Não basta, portanto, apenas escolher e subsequentemente aplicar uma determinada competição, divertimento, jogo ou recreação para que a dimensão implique na vulgarização qualificada de competências e habilidades.

Como se constata, a realização desta pesquisa, pode contribuir para que uma mentalidade de ensino de melhor qualidade seja possível mediante a vulgarização de estratégias inclusivas de ensino. Mesmo implicando em um desafio inicial considerável, é inequívoco o potencial de aprendizado inerente à inclusão dos portadores de deficiência no espaço escolar, embora não se tratando de uma tarefa tão simples de se alcançar em todas as ocasiões. Aliás, o potencial inerente à inclusão é inquestionável no momento, mesmo que não seja tão simples explorá-la de maneira sistemática no típico ambiente de ensino. Não é, mas não há como desconsiderá-la, sobretudo quando a intenção é qualificar a vulgarização qualificada de competências e habilidades para os portadores de necessidades especiais.

Em suma, são estes os resultados gerais deste breve estudo. Ante as suas prováveis limitações, espera-se que sejam pelo menos úteis como fomento do estudo do tema, contribuindo para o entendimento apropriado dos seus pormenores mais relevantes em outros estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. C. **Prática de Ensino Supervisionada e Estudo de Caso sobre a Inclusão de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo em Contexto de Jardim de Infância**. Instituto Politécnico de Viseu. Viseu, 2017.

BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplicando o Complicando: Aprendendo a Fazer uma Monografia em Três Dias**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2010.

_____. **Descomplica Monografia**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BEHERENS, Marilda Aparecida. **Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BOSA, C. A. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. In C. BOSA, C. A. (2006). **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53, 2002.

BOSA, C. A. & CALLIAS, M. **Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia, Reflexão e Crítica, 13, 167 – 177, 2000.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, v.9, n. 54, p.21-7, 2001.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, 2017.

CAMPOS, Caroline de Carvalho Pereira de *et al.* Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 3-13, 2018.

CARDOSO, Maria da Graça Santos Bandola. **Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem**. Minho: Universidade do Minho, 2011. Tese de Doutorado.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, 8, v. 24, n. 82, p.93-130, 2018.

COUTO, Cirlene Costa *et al.* Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 21, 2019.

D'ÁVILA, Cristina M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Com olhos de crianças: A ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 2, n. 1, 1999.

DENS, A. **La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico**. Tema livre apresentado no II Encontro Mundial de Educación Especial, Havana, Cuba, 1998.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 410-431, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Políticas docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília: Unesco Brasil, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: Impasses e desafios**. 2. ed. Brasília: Unesco Brasil, 2015.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

LEAL, Luiz Antonio Batista *et al.* A ludicidade como princípio formativo. **Educação**, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, p. 351-361, 2016.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 269-284, 2016.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

MANETTI, I. A. W. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil**. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Pelotas, 2018.

MATHIESON, K., & BANERJEE, R. **Pre-school peer play**: The beginnings of social competence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 9-20. 2010

MATOS, Daniel Carvalho de *et al.* Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 211, p. 21-31, 2018.

MATSUNO, I. **Práticas para a educação inclusiva**: As possibilidades de ação para professores da Educação Básica. Universidade de Taubaté. Taubaté, 2019.

MELLO, Ana Maria S. **Autismo**: guia prático. 6.ed, São Paulo: CORDE, 2007.

MORAES, Maria Cândida Borges. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

NASCIMENTO S. **Formação de professores**: Um desafio no processo de aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista. *Colloquium Humanarum*, vol. 15, n. Especial 1, Jan–Mar, 2018, p. 143-153.

OLIVEIRA, M. A. S. **Educação Inclusiva**: Ação pedagógica numa turma onde está incluído um aluno com Transtorno do Espectro Autista. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2018.

PEREIRA, M. C., & SERRA H. **Autismo**: Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento. Vila nova de gaia: Gaia Livro, 2006.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da educação**, n. 26, p. 109-133, 2008.

POLETTI, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em estudo*, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

REZENDE, Laila Francielly *et al.* O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e460101321486-e460101321486, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. Atlas: São Paulo, 2018.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 167-183, 2016.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e auto eficácia da educadora**. Natal, v. 20, n.3, p. 173-183, Sept. 2015.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SEVERINO, Cláudio Delunardo *et al.* A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. *Revista Práxis*, v. 2, n. 3, 2010.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em revista**, n. 56, p. 101-113, 2015.

SOARES, Max Castelhana *et al.* O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, ISSN: 2176-1477, v. 5, n. 1, p. 83-105, 2014.

SOUZA, Aline Caramês de *et al.* Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Motrivivência**, n. 39, p. 177-185, 2012.

SOUZA, Monica Massa de. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, 2015.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 351-366, 2016.

URBANO, M. C. Z. **Equoterapia como elemento de rede de apoio ao processo de inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista**. Universidade Estadual Paulista. Ilha Solteira, 2018.

PARTE 2 – DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

1- Enquanto recursos inclusivos, o que os professores utilizam para a execução diária do processo ensino-aprendizagem? (Considerando necessário, escolha mais de uma alternativa)

(X). Tecnologias.

(X). Práticas lúdicas.

(X). Pesquisas.

(X). Projetos.

(X). Todas as alternativas anteriores.

(X). Outra coisa. Qual seria? _____.

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

2-Na escola, os professores fazem uso de abordagens lúdicas como um instrumento didático?

(X). Sim.

(X). Não.

(X). Às vezes.

Se sim, de 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto? (Se a sua resposta foi “não” ou “talvez”, apenas justifique a sua escolha)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor. (Para todas as alternativas de resposta, incluindo-se o “sim”)

3-Quando aplicadas, como são as aulas com o uso de abordagens lúdicas? (Considerando necessário, escolha mais de uma alternativa)

(X). Atrativas.

(X). Interessantes.

(X). Cansativas.

(X). Produtivas.

(X). Improdutivas.

(X). Outra coisa. Qual seria? _____.

De 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

4- Em sua prática de ensino, os professores utilizam os recursos inclusivos com que frequência?

- Diariamente.
 Semanalmente.
 Esporadicamente.
 Não utilizam.

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

5 A formação discente ocorre através das aulas inclusivas?

- Sim.
 Não.
 Às vezes.

Se sim, de 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto? (Se a sua resposta foi “não” ou “talvez”, apenas justifique a sua escolha)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor. (Para todas as alternativas de resposta, incluindo-se o “sim”)

6 Para a formação discente inclusiva, o que os professores utilizam de modo geral? (Considerando necessário, escolha mais de uma alternativa)

Observação: Os quais podem ser reconhecidos como recursos didático-tecnológicos.

- Material didático tradicional.
 Material didático de natureza tecnológica.
 Material didático de natureza lúdica.

- () Todas as alternativas anteriores.
 () Outra coisa. Qual seria?_____.

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

7 Enquanto docente, você permite ao seu aluno com necessidades especiais a autonomia para que se sinta incluído em sala de aula?

Observação: Desde que a autonomia experimentada possa se encaixar como um valioso recurso didático, reforçando de forma qualitativa o processo de ensino-aprendizagem.

- () Sim.
 () Não.
 () Às vezes.

Se sim, de 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto? (Se a sua resposta foi “não” ou “talvez”, apenas justifique a sua escolha)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor. (Para todas as alternativas de resposta, incluindo-se o “sim”)

8 Na escola, a formação para aprimoramento da prática pedagógica mediante o uso de abordagens inclusivas ocorre quando? (Considerando necessário, escolha mais de uma alternativa)

- () Nas jornadas pedagógicas.
 () Nas formações específicas par o uso da tecnologia.
 () Em palestras e cursos.
 () Todas as alternativas anteriores.
 () Não ocorre.
 () Em outra ocasião. Qual seria?_____.

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

9 O professor busca ampliar e modificar as formas de ensinar e de aprender, usando abordagens inclusivas?

- () Sim.
 () Não.
 () Às vezes.

Se sim, de 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto? (Se a sua resposta foi “não” ou “talvez”, apenas justifique a sua escolha)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor. (Para todas as alternativas de resposta, incluindo-se o “sim”)

10 Como você considera os métodos inclusivos utilizados em sala de aula?

Observação: Levando em conta os resultados concretos destes meios para a qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem.

- () Excelente
 () Bons
 () satisfatório
 () Insuficiente

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

11 O que possibilita a prática pedagógica com o uso de abordagens inclusivas? (Considerando necessário, escolha mais de uma alternativa)

Observação: Considerando-se os seus ganhos porvindouros para a qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem.

- () O desenvolvimento do processo ensino aprendizagem
 () O ensino dos conteúdos.
 () A aprendizagem significativa.
 () todas as alternativas anteriores
 () Não possibilita nada.
 () Possibilita outra coisa. Qual seria? _____.

De 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

12 O que promovem as aulas com o uso de abordagens inclusivas? (Considerando necessário, escolha mais de uma alternativa)

Observação: Levando em conta os seus resultados imediatos para o desenrolar qualitativo do processo de ensino-aprendizagem.

- () O ensino da leitura e escrita.
 () O ensino dos conteúdos.
 () Aulas estimuladoras.
 () Não promove nada.
 () Promove outra coisa. Qual seria? _____.

De 0 (zero) a 10 (dez), isto se procede até que ponto?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Se possível, justifique a sua resposta, por favor.

PARTE 3 – MENSURAÇÃO E SUGESTÕES

Considerando as suas experiências didático-pedagógicas no ambiente de ensino, até que ponto é válido o uso de abordagens inclusivas para alunos com necessidades especiais em sala de aula?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sendo ou não válido para você, qual a sua sugestão para que estes procedimentos sejam adequadamente utilizados e ou reforçados para tanto? Ou seja, se encaixem no plano político-pedagógico da escola, de tal modo que fomentem simultaneamente a redução das

dificuldades de aprendizado e o analfabetismo funcional entre os alunos com necessidades especiais

APÊNDICE – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA DE CONCLUSÃO DE CURSO NAS ESCOLAS QUE OFERTA VAGAS NO ENSINO REGULAR NAS ESCOLAS DE ITAMBÉ, A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.


João Pessoa, 23 de março de 2022.

Prezado(a) Senhor (a) Secretário de Educação do Município de Itambé-PE

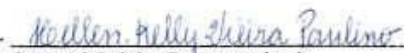
Venho, respeitosamente, solicitar a autorização para desenvolver o projeto de Pesquisa intitulado: Educação como ferramenta de inclusão de pessoas com necessidades especiais na cidade de Itambé-PE. Tendo como pesquisador Severino Monteiro da Silva, matrícula nº 2016005600, sob a orientação da Profª. Drª. Eliete Lima de Paula Zárate da Universidade Federal da Paraíba. O estudo tem como objetivo compreender os desafios encontrados no cotidiano das escolas do município de Itambé, no que se refere a implementação da inclusão das pessoas com necessidades especiais no âmbito do ensino regular, sendo essa pesquisa de fundamental importância para o desenvolvimento da atividade do Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Obrigado por contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.


Severino Monteiro da Silva – Pesquisador Responsável


Eliete Lima de Paula Zárate – Professora Orientadora

De acordo:


Secretário(a) - Responsável

HELLEN KELLY VIEIRA PAULINO
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PORT. Nº 006/2021



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Itambé – PE, autoriza o acadêmico, **SEVERINO MONTEIRO DA SILVA**, portador do RG nº1.303.655 SSP/PB, inscrito no CPF sob o nº651.841.904-06, aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, matrícula nº2016005600, a realizar pesquisa nas escolas da Rede Pública do Município de Itambé, com a finalidade de subsidiar as informações necessárias para o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição

Itambé, 08 de abril de 2022.

Hellen Kelly Vieira Paulino
Hellen Kelly Vieira Paulino
Secretária de Educação
Portaria nº006/2021