

A influência de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos
nas conceções dos alunos sobre os quatro domínios da
deficiência: um estudo de caso numa turma do 4.º ano do
Ensino Básico

Dissertação de Mestrado

Rossana dos Santos Garrido Cabral

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Catarina Mangas

Leiria, julho de 2024

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao alcançar este marco acadêmico, expresso minha gratidão a todos que contribuíram com a minha trajetória educacional. Desde a formação básica, minha jornada foi marcada pela influência de educadores que nutriram minha paixão pela educação, um dom que tenho a honra de cultivar. Sigo acreditando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.27).

Agradeço à minha família pelo suporte constante e por acreditar em minha capacidade de desenvolver esta investigação. Todo o apoio foi fundamental, proporcionando o ambiente necessário para eu persistir diante dos desafios e perseverar em minha jornada educacional.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Catarina Mangas, cujo acompanhamento e parceria foram cruciais para desenvolver minha investigação sobre a temática da sensibilização para a inclusão, um tema que reflete minha vocação e os valores que busco promover através da educação.

Este trabalho é um reflexo da dedicação, apoio e colaboração de pessoas especiais que cruzaram meu caminho. Com esta pesquisa, espero contribuir para uma educação mais inclusiva, honrando o legado dos que me inspiraram e seguindo com o sonho de transformar pessoas para que, juntos, possamos transformar o mundo.

RESUMO

Esta investigação, conduzida no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, explorou a influência de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos sobre as conceções de alunos do 4.º ano acerca dos quatro domínios da deficiência: auditiva, intelectual, motora e visual. O estudo foi motivado pela necessidade de promover uma maior compreensão e aceitação da diversidade entre crianças, promovendo uma cultura de inclusão e respeito nas escolas.

A pesquisa apresenta como questão central: “De que forma a implementação de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos influencia as conceções de alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência?”. A escolha deste tema advém da necessidade de sensibilizar para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, um desafio persistente apesar dos avanços na legislação e práticas educacionais em Portugal. Para investigar esta questão, adotou-se um paradigma misto, com enfoque num estudo de caso realizado numa escola do Ensino Básico situada na zona rural de Caldas da Rainha, no distrito de Leiria. Participaram na pesquisa 16 alunos do 4.º ano, com idades entre 9 e 10 anos, sendo selecionado um subgrupo de seis alunos para uma análise mais aprofundada.

A metodologia envolveu a recolha de dados através de desenhos, entrevistas individuais e questionários, aplicados antes e após a implementação da maleta pedagógica desenvolvida anteriormente por um projeto de investigação, o ProLearn4ALL. A intervenção consistiu na aplicação dos recursos lúdico-pedagógicos, livros e jogos que apresentavam personagens com diferentes tipos de deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual), com o objetivo de sensibilizar as crianças sobre a inclusão e dar a conhecer as características dos principais domínios da deficiência.

Os resultados revelaram que a intervenção enriqueceu o conhecimento dos alunos na área das deficiências, incitou reflexões e fomentou

atitudes mais inclusivas. A análise dos dados destacou, portanto, a relevância de abordagens pedagógicas inovadoras que incluam atividades lúdicas e recursos acessíveis para ampliar a compreensão e aceitação da diversidade.

Entende-se que implementação de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos pode, efetivamente, transformar as concepções dos alunos sobre a deficiência, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva. Os resultados reforçam a importância de investir em práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Concepções, Deficiência, Inclusão, Recursos lúdico-pedagógicos.

ABSTRACT

This research, conducted within the scope of the Master's in Education and Pedagogical Innovation, at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, explored the influence of inclusive play-based pedagogical resources on the conceptions of fourth grade students about the four domains of disability: auditory, intellectual, motor, and visual. The study was motivated by the need to promote greater understanding and acceptance of diversity among children, promoting a culture of inclusion and respect in schools.

The research presents as its central question: "How does the implementation of inclusive play-based pedagogical resources influence the conceptions of fourth grade students about the four domains of disability?". The choice of this theme arises from the need to raise awareness of inclusion of students with disabilities in schools, a persistent challenge despite advances in legislation and educational practices in Portugal. To investigate this issue, a mixed paradigm was adopted, focusing on a case study carried out in a Basic Education school located in the rural area of Portugal, specifically in Caldas da Rainha, in the district of Leiria. Sixteen fourth grade students, aged between 9 and 10, participated in the research. A subgroup of six students was selected for a more in-depth analysis.

The methodology involved data collection through drawings, individual interviews and questionnaires, applied before and after the implementation of the pedagogical kit previously developed by a research project, ProLearn4ALL. The intervention consisted of the application of play-based pedagogical resources, books and games that featured characters with different types of disabilities (hearing, intellectual, motor and visual), with the aim of raising children's awareness about inclusion and introducing them to the characteristics of the main domains of disability.

The results revealed that the intervention enriched students' knowledge in the area of disabilities, encouraged reflection and fostered more

inclusive attitudes. The data analysis, therefore, highlighted the relevance of innovative pedagogical approaches that include playful activities and accessible resources to expand the understanding and acceptance of diversity.

It is understood that the implementation of inclusive play-based pedagogical resources can effectively transform students' conceptions about disability, contributing to the formation of a more inclusive society. The results reinforce the importance of investing in educational practices that value diversity and promote inclusion from the first years of schooling.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education, Conceptions, Disability, Inclusion, play-based pedagogical resources.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
INTRODUÇÃO.....	1
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
1.1 DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E EVOLUÇÃO	5
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	12
1.3 RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS	16
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1 QUESTÃO E OBJETIVOS.....	23
2.2 A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	24
2.3 CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E PARTICIPANTES.....	25
2.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	26
2.5 O PLANO DE INTERVENÇÃO	32
2.5.1 1.º MOMENTO: QUESTÕES ÉTICAS	32
2.5.2 2.º MOMENTO: PRODUÇÃO DE DESENHOS PRÉ-INTERVENÇÃO ..	33
2.5.3 3.º MOMENTO: QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO	34

2.5.4	4.º MOMENTO: ENTREVISTA INDIVIDUAL PRÉ-INTERVENÇÃO	35
2.5.5	5.º MOMENTO: APLICAÇÃO DA MALETA PEDAGÓGICA	37
2.5.6	6.º MOMENTO: DESENHO PÓS-INTERVENÇÃO	42
2.5.7	7.º MOMENTO: QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO	43
2.5.8	8.º MOMENTO: ENTREVISTA INDIVIDUAL PÓS-INTERVENÇÃO	44
2.6	O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS	44
2.7	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
2.7.1	CONCEÇÕES GLOBAIS DA TURMA – QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO	48
2.7.1.1	SÍNTESE REFLEXIVA DAS CONCEÇÕES GERAIS DA TURMA	69
2.7.2	CONCEÇÕES DO GRUPO DOS 6 ALUNOS SELECIONADOS – QUESTIONÁRIOS, DESENHOS E ENTREVISTAS	71
2.7.2.1	ALUNO 1	72
2.7.2.2	ALUNO 2	78
2.7.2.3	ALUNO 3	85
2.7.2.4	ALUNO 4	92
2.7.2.5	ALUNO 5	100
2.7.2.6	ALUNO 6	108
2.7.2.7	SÍNTESE REFLEXIVA DAS CONCEÇÕES GERAIS DOS SEIS ALUNOS	117
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122

Objetivo 1: Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual)	123
Objetivo 2: Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos	125
Objetivo 3: Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos.....	127
Objetivo 4: Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS.....	144
ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DIRIGIDA À COORDENADORA DA ESCOLA	145
ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DIRIGIDA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	147
ANEXO 3: CONSENTIMENTO INFORMADO - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E ASSENTIMENTO INFORMADO - ALUNOS 1.º CEB (6 alunos selecionados).....	149
ANEXO 4: CONSENTIMENTO INFORMADO - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E ASSENTIMENTO INFORMADO - ALUNOS 1.º CEB	151
ANEXO 5: GUIÃO PARA A CRIAÇÃO DO DESENHO, PRÉ-INTERVENÇÃO	153
ANEXO 6: QUESTIONÁRIO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO	155
ANEXO 7: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, PRÉ-INTERVENÇÃO.....	158

ANEXO 8: GUIÃO PARA A CRIAÇÃO DO DESENHO, PÓS-INTERVENÇÃO	160
ANEXO 9: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, PÓS- INTERVENÇÃO.....	162
ANEXO 10: GRELHA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DESENHO PRÉ- INTERVENÇÃO.....	164
ANEXO 11: GRELHA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DESENHO PÓS- INTERVENÇÃO.....	165
ANEXO 12: GRÁFICOS SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS- INTERVENÇÃO APLICADOS À TURMA.....	166
ANEXO 13: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS PRÉ-INTERVENÇÃO.	167
ANEXO 14: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS PÓS-INTERVENÇÃO.	179

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Harmónios de apresentação dos personagens da Maleta Pedagógica. (LIDA, s.d.).....	39
Figura 2: Jogo “Viva, Valentim!” (LIDA, s.d.).....	39
Figura 3: Jogo "Procura, Pedro!" (LIDA, s.d.).....	40
Figura 4: Jogo "Orienta, Óscar!" (LIDA, s.d.).....	41
Figura 5: Jogo “Super, Sofia!” (LIDA, s.d.).....	41
Figura 6: Livro com a história final (LIDA, s.d.).....	42
Figura 7: Desenho pré-intervenção, Aluno 1.	73
Figura 8: Desenho pós-intervenção, Aluno 1	75

Figura 9: Desenho pré-intervenção, Aluno 2.	79
Figura 10: Desenho pós-intervenção, Aluno 2.	81
Figura 11: Desenho pré-intervenção, Aluno 3.....	86
Figura 12: Desenho pós-intervenção, Aluno 3.	89
Figura 13: Desenho pré-intervenção, Aluno 4.....	93
Figura 14: Desenho pós-intervenção, Aluno 4.	96
Figura 15: Desenho pré-intervenção, Aluno 5.....	101
Figura 16: Desenho pós-intervenção, Aluno 5.	104
Figura 17: Desenho pré-intervenção, Aluno 6.....	109
Figura 18: Desenho pós-intervenção, Aluno 6.	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Questões Éticas	33
Tabela 2: <i>Produção de Desenhos Pré-Intervenção</i>	34
Tabela 3: <i>Questionário Pré-intervenção</i>	35
Tabela 4: <i>Entrevista Individual Pré-intervenção</i>	36
Tabela 5: <i>Aplicação da Maleta Pedagógica</i>	37
Tabela 6: Desenho pós-intervenção.....	42
Tabela 7: Questionário pós-intervenção	43
Tabela 8: Entrevista individual pós-intervenção	44
Tabela 9: Questionário pré-intervenção, Aluno 1.....	73
Tabela 10: Questionário pós-intervenção, Aluno 1.	75

Tabela 11: Questionário pré-intervenção, Aluno 2.....	79
Tabela 12: Questionário pós-intervenção, Aluno 2.....	82
Tabela 13: Questionário pré-intervenção, Aluno 3.....	87
Tabela 14: Questionário pós-intervenção, Aluno 3.....	89
Tabela 15: Questionário pré-intervenção, Aluno 4.....	94
Tabela 16: Questionário pós-intervenção, Aluno 4.....	97
Tabela 17: Questionário pré-intervenção, Aluno 5.....	101
Tabela 18: Questionário pós-intervenção, Aluno 5.....	105
Tabela 19: Questionário pré-intervenção, Aluno 6.....	109
Tabela 20: Questionário pós-intervenção, Aluno 6.....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pré-intervenção - Questão 1: Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes.....	50
Gráfico 2: Pós-intervenção - Questão 1: Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes.....	50
Gráfico 3: Pré-intervenção - Questão 2: Gosto de trabalhar em grupo.....	52
Gráfico 4: Pós-intervenção - Questão 2: Gosto de trabalhar em grupo.....	52
Gráfico 5: Pré-intervenção - Questão 3: As crianças com alguma deficiência devem participar ativamente nas atividades.....	54
Gráfico 6: Pós-intervenção - Questão 3: As crianças com alguma deficiência devem participar ativamente nas atividades.....	54
Gráfico 7: Pré-intervenção - Questão 4: Para as crianças cegas é fácil aprender.....	56

Gráfico 8: Pós-intervenção - Questão 4: Para as crianças cegas é fácil aprender.....	56
Gráfico 9: Pré-intervenção - Questão 5: Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil.....	57
Gráfico 10: Pós-intervenção - Questão 5: Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil	57
Gráfico 11: Pré-intervenção - Questão 6: Uma criança surda consegue perceber-me	59
Gráfico 12: Pós-intervenção - Questão 6: Uma criança surda consegue perceber-me	59
Gráfico 13: Pré-intervenção - Questão 7: Gosto de partilhar ideias com todos.....	61
Gráfico 14: Pós-intervenção - Questão 7: Gosto de partilhar ideias com todos	61
Gráfico 15: Pré-intervenção - Questão 8: Gosto de brincar com todos, sem exceção	62
Gráfico 16: Pós-intervenção - Questão 8: Gosto de brincar com todos, sem exceção	62
Gráfico 17: Pré-intervenção - Questão 9: É fácil, para as crianças em cadeira de rodas, brincarem com as outras crianças	64
Gráfico 18: Pós-intervenção - Questão 9: É fácil, para as crianças em cadeira de rodas, brincarem com as outras crianças	64
Gráfico 19: Pré-intervenção - Questão 10: Respeito todas as pessoas, mesmo que sejam muito diferentes de mim	66
Gráfico 20: Pós-intervenção - Questão 10: Respeito todas as pessoas, mesmo que sejam muito diferentes de mim	66
Gráfico 21: Pré-intervenção - Questão 11: Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar	67
Gráfico 22: Pós-intervenção - Questão 11: Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar	67

Gráfico 23: Pré-intervenção - Questão 12: Se entrar uma criança nova na escola vou querer conhecê-la.....	68
Gráfico 24: Pós-intervenção - Questão 12: Se entrar uma criança nova na escola vou querer conhecê-la.....	68
Gráfico 25: Síntese dos questionários pré-intervenção aplicados aos 6 alunos.	119
Gráfico 26: Síntese dos questionários pós-intervenção aplicados aos 6 alunos.	120
Gráfico 27: Síntese dos questionários pré-intervenção aplicados à turma	166
Gráfico 28: Síntese dos questionários pós-intervenção aplicados à turma	166

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, durante o período letivo 2023-2024. A pesquisa apresenta como questão central: “De que forma a implementação de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos influencia as conceções de alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência?”.

A escolha deste tema está alicerçada na necessidade crescente de promover a inclusão educacional, um desafio que se coloca às instituições de ensino em todo o mundo. A motivação pessoal para o desenvolvimento deste estudo advém da experiência profissional e académica da investigadora, que se tem dedicado à compreensão e implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas ao longo da sua carreira na Educação. Este trabalho pretende contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os alunos, independentemente das suas características, possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Os objetivos deste estudo são:

1. Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual).
2. Conhecer as conceções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos.
3. Comparar as conceções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos.
4. Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão.

Na condução desta investigação, planeou-se a implementação de recursos lúdico-pedagógicos desenvolvidos no âmbito do ProLearn4ALL (<https://iact.ipleiria.pt/projeto-de-investigacao/>). O projeto ProLearn4ALL foi criado com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aceitação da diferença, contribuindo para educar melhores cidadãos que irão crescer, fomentando hábitos e atitudes de inclusão. Assim, o projeto teve como objetivo basilar aumentar o conhecimento das crianças para a área das Necessidades Específicas, com uma abordagem lúdico-pedagógica.

Tendo por base os princípios do ProLearn4ALL, foi realizada uma investigação que adotou uma metodologia mista, centrada num estudo de caso, numa escola do Ensino Básico situada na zona rural de Caldas da Rainha, no distrito de Leiria, com foco numa turma do 4.º ano de escolaridade. A recolha de dados foi realizada por meio de desenhos, entrevistas individuais e questionários, buscando delinear as conceções dos alunos antes e após a intervenção dos recursos lúdico-pedagógicos inclusivos.

Este estudo é relevante por buscar destacar a importância de abordagens lúdicas na educação, especialmente em contextos inclusivos, e por sua contribuição prática para a formação de uma sociedade mais inclusiva e consciente. Portugal tem feito avanços significativos no sentido de promover uma educação mais inclusiva, garantindo que alunos com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que os seus colegas. De acordo com a legislação para a Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), escolas e agentes educativos são responsabilizados pela criação de condições adequadas a todos os alunos, nomeadamente os que apresentam alguma(s) característica(s) que possa(m) causar dificuldade na sua evolução académica e sucesso escolar. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para alcançar a plena inclusão nas escolas portuguesas, o que torna este estudo de caso relevante para compreender como recursos lúdico-pedagógicos específicos podem influenciar a sensibilização dos alunos em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Neste contexto, é relevante destacar outras investigações semelhantes à aqui apresentada. Uma pesquisa conduzida por Souza e Chahini e publicada no livro "O que as Crianças Pensam sobre as Deficiências" (2020) explorou as conceções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre os quatro domínios da deficiência. O estudo, que transcende a

simples definição de terminologias e conceitos, oferece uma análise aprofundada das concepções formadas em torno de cada tipo de deficiência. Ao examinar essas concepções, revelou-se como as deficiências são vistas numa faixa etária que é pouco consultada sobre tais temas, contribuindo assim para uma melhor compreensão das atitudes sociais em relação à deficiência e identificando áreas para intervenções educativas que promovam a inclusão e a empatia.

Outro estudo, conduzido por Vieira em 2014, avaliou os impactos de uma capacitação para professores, destinada a prepará-los para implementar um programa informativo com seus alunos, focando nas atitudes sociais tanto dos alunos quanto dos próprios educadores. O estudo envolveu 66 professores do primeiro ciclo de duas escolas municipais em uma cidade do interior de São Paulo-Brasil, além de 516 alunos dessas instituições. Os resultados demonstraram que a capacitação influenciou positivamente as atitudes dos professores em relação à inclusão. Em relação aos alunos, observou-se que o programa também gerou uma mudança positiva em suas atitudes sociais, favorecendo a inclusão. Assim, foi possível identificar uma correlação entre as mudanças nas atitudes dos professores e as dos alunos, sendo que as alterações mais significativas ocorreram nas turmas cujos educadores apresentaram mudanças mais expressivas em suas próprias atitudes após a participação no programa.

Aline Conceição e Maewa Sousa, em 2018, realizaram um estudo que também se dedicou à análise das concepções de crianças sem deficiência e de suas atitudes sociais. A pesquisa contou com a participação de alunos do terceiro ano do Ensino Básico, divididos em duas turmas: um grupo experimental e um grupo de controle. Os alunos de ambos os grupos responderam a um questionário e à Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à inclusão. Posteriormente, apenas os alunos do grupo experimental participaram de um programa informativo infantil. Após a conclusão do programa, todos os grupos responderam novamente ao questionário e à escala mencionada. Os resultados indicaram que as atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação à inclusão mudaram positivamente após a intervenção com o programa informativo.

Para fornecer um modelo abrangente da percepção da deficiência, Babik e Gardner (2021) desenvolveram um estudo que tinha como objetivo principal identificar fatores que afetam a percepção da deficiência em um contexto de desenvolvimento. Questionou-se

quando e como as crianças desenvolvem atitudes positivas ou negativas em relação a indivíduos com deficiência e quais os fatores que são essenciais neste processo de desenvolvimento. Este estudo explorou componentes cognitivos, afetivos e comportamentais das atitudes das crianças. Verificou-se que as crianças que melhor conhecem e compreendem a deficiência tendem a ter atitudes mais positivas em relação a indivíduos com deficiência; atitudes positivas, por sua vez, tornam as crianças mais propensas a exibir comportamentos orientados para a aproximação, iniciando interações com colegas com deficiência e praticando inclusão social.

As investigações destacadas sublinham a relação entre as concepções das crianças acerca da deficiência e as suas atitudes sociais em relação à inclusão. O presente estudo distingue-se pela aplicação da Maleta Pedagógica do ProLearn4ALL, que utiliza recursos lúdico-pedagógicos acessíveis desenvolvidos para sensibilizar alunos sobre a inclusão e as características dos quatro domínios das deficiências. A investigação, realizada em uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu analisar as concepções e atitudes dos alunos antes e após a aplicação da Maleta Pedagógica, ressaltando a originalidade da pesquisa ao aplicar uma intervenção inovadora num contexto educativo específico. Em particular, a interpretação de desenhos infantis oferece uma perspetiva aprofundada sobre as perceções das crianças, explorando dimensões afetivas e cognitivas que complementam os dados qualitativos e quantitativos. Este estudo contribui de maneira concreta para a inclusão escolar, demonstrando a eficácia de intervenções lúdico-pedagógicas no desenvolvimento de atitudes inclusivas nas crianças e sublinhando a importância de métodos pedagógicos inovadores.

A estrutura deste trabalho está organizada em três capítulos principais. No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam a investigação, abordando temas relacionados com a deficiência, a educação inclusiva e os recursos lúdico-pedagógicos inclusivos. O segundo capítulo detalha a metodologia de investigação adotada, descrevendo os métodos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos, seguidos das considerações finais que sintetizam as principais conclusões e implicações da pesquisa.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 DEFICIÊNCIA: CONCEITOS E EVOLUÇÃO

No contexto da pesquisa aqui delineada, é imprescindível a delimitação e compreensão do termo “deficiência” em decorrência da complexidade intrínseca à temática, exigindo uma definição que sirva como estrutura conceitual para estabelecer a construção de uma base teórica e fornecendo diretrizes para a utilização deste conceito.

Guerreiro (2018), no livro intitulado "Dicionário de Conceitos, Nomes e Fontes para a Inclusão: Humanizar a Vida em Cidadania e no Prazer Solidário de Existir," oferece duas definições para o termo "deficiência". A primeira, fundamentada no Artigo 2 da Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, que estabelece as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência (SNRIP), conceitua deficiência como uma condição resultante de perda ou anomalia, que pode ser congênita ou adquirida, de funções ou estruturas do corpo, incluindo funções psicológicas que resulta em dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas. A segunda definição, derivada da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, adotada em 13 de dezembro de 2006, durante a Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, descreve a deficiência como um conceito em constante evolução que emerge da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com os demais.

A dualidade entre as definições apresentadas por Guerreiro (2018), refletem a complexidade da deficiência, sublinhando a importância de uma abordagem holística no entendimento deste conceito. A primeira definição enfatiza as experiências individuais e as limitações funcionais, enquanto a segunda destaca a relevância de uma sociedade inclusiva que remove barreiras e promove a igualdade. Combinadas, revelam que a deficiência é uma construção social e, ao mesmo tempo, uma questão individual, evidenciando sua natureza multifacetada.

Mangas e Fragata (2020) recorrem à Associação Americana de Psiquiatria (2014) e a Guerreiro (2018) para definir os quatro domínios da deficiência da seguinte forma:

i) Hearing disability (or deafness): It is a hearing loss or deficit, which can range from mild to profound, reducing or making sense distinction and attribution impossible to sounds. It may be associated with a difficulty in accessing the oral language and the consequent obstacles in communication and social interaction.

ii) Intellectual disability: This is characterized by deficits in intellectual functioning, including reasoning, problem-solving, planning, discernment, abstract thinking, and academic learning, as well as in adaptive functioning, which includes conceptual, social, and practical difficulties.

iii) Motor disability: It consists of a dysfunction that conditions physical response to stimuli, related to the Central Nervous System and its regulatory centers (brain, cerebellum, and brainstem), with spinal cord lesions or malformations, or muscle and nerve dysfunctions.

iv) Visual disability: This is associated with the deprivation of the sense of vision and may have several levels, considering low vision as the weakening of visual sensitivity and blindness as the severe loss of vision (p. 15)

A contribuição da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization) também apresenta definições sobre o conceito de deficiência, acentuando a interação dinâmica entre condições de saúde e fatores contextuais. Foi em 2011 que a Organização Mundial da Saúde desenvolveu o "World Report on Disability" (WRD), um relatório que buscou demonstrar o impacto e a abrangência das deficiências em escala mundial, oferecendo uma análise das interações entre condições de saúde individuais e fatores contextuais, sejam eles de natureza pessoal ou ambiental. Ao reconhecer a deficiência como uma construção social complexa, o WRD (2011) destacou as limitações na participação em

atividades e as restrições sociais, enfatizando a interação adversa entre o indivíduo e seu ambiente. Além disso, o relatório delineou a dicotomia entre os "modelos médico e social" de deficiência, proporcionando uma reflexão crítica sobre as barreiras sociais e físicas na sociedade que desempenham um papel fundamental na determinação de quem é considerado deficiente.

Ao integrar as diferentes visões que emergem a partir da reflexão acerca do tema, revela-se a complexidade multifacetada sobre o conceito de deficiência, compreendida simultaneamente como uma construção social e uma questão individual.

No livro "Necessidades Educacionais Especiais" (2003), as autoras Isabel Madureira e Teresa Leite discutem a evolução histórica do atendimento à população com deficiência, observando que a maior parte dos estudiosos que se dedicaram a essa temática identificam quatro fases distintas. Ao explorar essas fases, os autores proporcionam uma análise que destaca as interconexões e influências que moldaram o desenvolvimento do campo ao longo do tempo, promovendo uma reflexão sobre questões sociais e educacionais pertinentes ao atendimento de pessoas com deficiência.

1.ª fase

Madureira e Leite (2003) descrevem que a primeira fase, caracterizada como a "Pré-História da Educação Especial", carece de marcos precisos de início, mas revela uma série de práticas e crenças que marginalizavam e discriminavam as pessoas com deficiência.

Historicamente, desde a antiguidade clássica, registros mencionam a prática do infanticídio de bebês deficientes em cidades como Esparta. Na Idade Média, tais indivíduos eram frequentemente considerados possuídos por demônios, sujeitos a exorcismos e, por vezes, abandonados em ambientes hostis, refletindo a fase de exclusão, em que a sociedade muitas vezes marginalizava e discriminava pessoas com deficiência. Nos séculos XVII e XVIII, indivíduos com deficiência eram frequentemente institucionalizados em asilos, hospícios ou prisões, onde eram tratados como criminosos devido à crença de que suas deficiências refletiam falhas morais do próprio indivíduo ou dos seus pais (Bairrão et al., 1998; Moreira & Leite, 2003).

Nesses locais, as pessoas com deficiência cresciam em meio a idosos, marginais e indigentes, sem receberem atendimento especializado, sendo submetidos a um processo de institucionalização que englobava somente o fornecimento de cuidados básicos, tais como vestuário e alimentação adequada, sem, no entanto, haver ações mais abrangentes. Campos e Martins, (2016), corroboram com as afirmações de Bairrão et al. (1998) e Moreira e Leite, (2003), destacando que essas iniciativas refletiam uma atitude essencialmente protecionista por parte da sociedade, com o propósito explícito de evitar o confronto desta com a diversidade representada pelos indivíduos com deficiência.

No contexto português, durante esse período, foram estabelecidos os primeiros institutos e asilos destinados a pessoas cegas e surdas, originados a partir de iniciativas de cunho religioso e filantrópico. Simultaneamente, a Rainha Santa Isabel, no início do século XVII, promulgava leis que regulamentavam a ocupação das pessoas com deficiência, abrangendo um conjunto de atividades artesanais (Campos & Martins, 2016).

Contudo, é relevante destacar que, nesse período, alguns médicos, religiosos e estudiosos individuais em diferentes áreas empreenderam estudos e experimentos pioneiros, ainda que com impacto limitado no atendimento geral a essa população. Tais estudos e experimentos podem ser considerados como precursores de uma segunda fase no tratamento de pessoas com deficiência. Esta fase é notável pelo surgimento de estruturas especializadas para os diversos tipos de deficiência, representando um avanço na abordagem e no atendimento específico a esses indivíduos (Moreira & Leite, 2003).

2.ª fase

Ainda segundo Moreira e Leite (2003), na segunda fase, que teve início no século XIX, a percepção predominante era de que a sociedade detinha a responsabilidade pela proteção e apoio da população com deficiência, culminando na criação de entidades especializadas para atender a esse segmento, seja com iniciativas partindo de particulares, da Igreja, de organizações de caridade ou do Estado. Por não seguir um plano pré-estabelecido, tal situação resultou em disparidades no que diz respeito aos propósitos, qualidade do atendimento e do acolhimento oferecido por essas instituições, algumas delas

permanecendo com enfoque estritamente assistencial, enquanto outras já com propósitos educacionais bem definidos.

Ao analisar a evolução histórica para esta segunda fase, percebe-se uma transição contínua na abordagem do tratamento às pessoas com deficiência. Sob a perspectiva de Campos e Martins, (2016), a filosofia subjacente a pensamento de responsabilidade social, parte da premissa de que a educação deve ser universal, abrangendo todos, independentemente de suas condições. Sob essa nova perspectiva, surgiram em toda a Europa instituições especializadas voltadas para o tratamento e assistência a diversas formas de deficiência. Algumas dessas instituições perduram até os dias atuais, sendo caracterizadas como representantes da "Era das Instituições".

Durante esse período, diversos estudiosos contribuíram para o desenvolvimento das questões relacionadas às necessidades educacionais especiais, contribuindo para a compreensão das deficiências intelectuais, avaliação da inteligência e desenvolvimento de métodos educacionais inovadores. Dentre esses pensadores, destaca-se Montessori e Décroly que contribuíram de forma expressiva para a evolução da educação inclusiva ao promoverem a "pedagogia científica" e participarem nas profundas reformas escolares que ocorreram na Europa, conhecidas como o movimento da "educação nova". Essas reformas incluíram abordagens diferenciadas para crianças e jovens com necessidades especiais, além do desenvolvimento de métodos e técnicas para o aprimoramento de suas capacidades (Moreira & Leite, 2003).

Ao abordar especificamente o contexto português, Bairrão et al. (1998) complementam essa perspectiva, destacando que, na segunda metade do século XIX, em Portugal, foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento de cegos e surdos, sob a forma de asilos. Essas primeiras instituições refletem a preocupação em oferecer suporte e assistência a grupos específicos de alunos com deficiência, sinalizando o início de uma abordagem mais estruturada e direcionada no contexto educacional português.

3.ª fase

Nas décadas de 1930 e 1940 do século XX, uma terceira fase teve início, com uma ênfase na busca por soluções pedagógicas apropriadas. Nesse período, nas sociedades ocidentais, a educação básica pública expandiu-se e tornou-se obrigatória, contudo com variações significativas em termos de cronologia, formalidades e procedimentos em diferentes países. Embora as pessoas com deficiência tenham inicialmente sido excluídas da obrigatoriedade de frequentar a escola, essas medidas tiveram efeitos positivos em relação à educação desse grupo na medida em que contribuíram para a identificação de suas necessidades específicas e levaram à reorganização das instituições que atendiam essa população, incluindo a criação de escolas especiais ou classes anexas às escolas regulares (Moreira & Leite, 2003).

Conforme afirmado por Bairrão et al. (1998), neste período, a comunidade científica considerava estar fornecendo um atendimento mais apropriado às crianças com deficiência ao educá-las em ambientes segregados e, desta forma, estariam proporcionando um ambiente de ensino controlado e oferecendo cuidados médicos, psicológicos e sociais especializados. Essa crença também envolvia a ideia de que, ao empregar métodos pedagógicos convencionais e integrar essas crianças em salas regulares, elas seriam incapazes de funcionar de forma autônoma e, além disso, poderiam representar um obstáculo para as crianças sem deficiência.

Em Portugal, conforme relato de Campos e Martins (2016), a criação dos hospitais especializados para pessoas com deficiência, concretamente nos anos 50-60, se evidencia com o aumento de internatos isolados, que ainda hoje estão em funcionamento neste país, como o Hospital Conde Ferreira no Porto e o Hospital Júlio de Matos em Lisboa.

Ainda em Portugal, movimentos sociais e políticos desta época também fomentaram a ideia de que o Estado tinha a responsabilidade de atender a essa população e, paralelamente, as pesquisas médicas e os avanços tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento de metodologias de ensino especial, visando potencializar as capacidades individuais e superar algumas das limitações impostas pela deficiência (Moreira & Leite, 2003). Aquela abordagem inicialmente assistencialista foi gradualmente substituída por uma concepção de que essas pessoas poderiam ser socialmente rentáveis e produtivas, passíveis de treinamento e educação, visando ao desenvolvimento de atividades com utilidade prática (Campos & Martins, 2016).

4.ª fase

A partir dos anos 60 do século XX, a Educação Especial entrou em uma quarta fase caracterizada pela transição de uma abordagem segregacionista para uma gradual integração de alunos nas estruturas regulares de ensino. Esse período foi delineado por uma mudança de foco, caracterizado pela superação da visão centrada em deficiências específicas e carências individuais, fortemente influenciada por critérios médicos, que historicamente resultava na segregação dessas crianças e jovens do sistema educativo (Moreira & Leite, 2003).

A narrativa de Campos e Martins (2016) complementa esse cenário descrito por Moreira e Leite (2003), destacando a importância da integração progressiva de alunos com deficiência nas escolas regulares como um pilar dessa fase, sinalizando um esforço consciente para superar as barreiras que limitavam o acesso desses alunos à educação convencional. Ambas as perspectivas convergem ao reconhecerem a relevância de superar a segregação, buscando a construção de uma base educacional mais inclusiva que valoriza a diversidade e reconhece a singularidade de cada aluno.

Em Portugal, conforme observado por Bairrão et al. (1998), essa fase foi caracterizada por uma intervenção pública mais presente, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais, que resultou na criação de centros de educação especial e centros de observação, representando o início de uma resposta estruturada a esse desafio. Simultaneamente, foram estabelecidos os primeiros programas de formação especializada de professores, evidenciando o comprometimento com a capacitação dos profissionais por meio dos primeiros programas de formação especializada de professores.

As Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, destacaram-se como uma das primeiras medidas práticas que permitiram o apoio a crianças com deficiências no país, inicialmente abordando deficiências motoras e sensoriais, e posteriormente, deficiências mentais (Moreira & Leite, 2003).

Diversas abordagens foram adotadas em Portugal, incluindo integração plena, orientação segregada modificada e sistemas mistos, refletindo as condições locais e as necessidades específicas dos alunos. Essa diversidade de abordagens contribuiu para o desenvolvimento de um contexto no qual a maioria dos alunos pode ser integrada em

classes regulares, enquanto os níveis mais restritivos são reservados para casos excepcionais (Moreira & Leite, 2003).

Nesse contexto, emerge uma dinâmica na qual a Educação Inclusiva começa a se desvincular das práticas segregacionistas do passado, dando lugar a uma visão mais integradora e inclusiva. A transformação não apenas abrange a estrutura educacional, mas também impulsiona uma reformulação nos fundamentos que orientam a abordagem em relação às necessidades educacionais especiais.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No contexto educacional, a temática do conceito de inclusão apresenta uma multiplicidade de termos como educação inclusiva, inclusão escolar, educação especial, necessidades educacionais especiais, entre outros. É imperativo ressaltar que esses termos não se configuram como sinônimos, mas, ao contrário, carregam nuances particulares que delineiam suas especificidades conceituais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) promoveu o termo “Educação Inclusiva” na literatura educacional ao basear-se no princípio “de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p. 3). Anos mais tarde, Sofia Freire (2008), no artigo “Um olhar sobre a inclusão”, expande o conceito de inclusão, abordando-o como um movimento que transcende os limites educacionais, manifestando-se também como um fenômeno social e político. Para a autora, a inclusão é como uma defesa do direito de todos os indivíduos participarem de maneira consciente e responsável na sociedade à qual pertencem, buscando aceitação e respeito por suas singularidades. Ainda segundo a autora, no âmbito educacional, a inclusão visa assegurar que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver e concretizar suas potencialidades, bem como adquirir as competências necessárias para exercer plenamente sua cidadania.

Rosana Glat (2018) acrescenta à reflexão, delineando que a educação inclusiva implica a criação de uma escola que viabilize o acesso e a permanência de todos os alunos. Defende a substituição de mecanismos de seleção e discriminação por procedimentos que

identifiquem e removam as barreiras para a aprendizagem e destacam a necessidade de uma reestruturação abrangente da escola, envolvendo gestão, professores, interações entre os diversos segmentos e aspetos como estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, avaliação, metodologias e estratégias de ensino. Essa abordagem concorda com as ideias de Prieto (2006), pois ambos concebem a educação inclusiva como um modelo que valoriza a diversidade, reconhecendo-a como uma condição benéfica para a escolarização de todas as pessoas. Prieto (2006) ainda destaca o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a necessidade de propor práticas pedagógicas inovadoras, propondo rupturas com paradigmas estabelecidos na sociedade e nos sistemas de ensino.

O "World Report on Disability" (2011) contribuiu para interpretação do conceito de inclusão na educação definindo-o de duas maneiras distintas: uma abordagem mais flexível, que inclui escolas especiais e classes especiais em escolas regulares, pressupondo que todas as crianças são capazes de ser educadas, independentemente do ambiente ou das adaptações necessárias, desde que tenham acesso a um currículo relevante e que resulte em realizações significativas; uma abordagem mais rigorosa, que exige que todas as crianças com deficiência sejam educadas em salas de aula regulares com colegas da mesma faixa etária, exigindo uma reforma abrangente em todo o sistema escolar, a fim de eliminar barreiras e fornecer acomodações adequadas.

Diante das múltiplas nuances apresentadas pelos autores no contexto da educação inclusiva, é possível sintetizar o conceito como uma abordagem pedagógica e social que transcende a mera aceitação da diversidade, estendendo-se à prática efetiva de acomodar e promover o desenvolvimento pleno de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Na análise de Mendes (2017), o conceito de Educação Inclusiva não pode se limitar à educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou à escolarização desse grupo em classes comuns, uma vez que a abrangência desse termo transcende esse contexto específico. Contrariamente, a expressão "inclusão educacional" é considerada excessivamente genérica, pois o fenômeno educativo permeia diversos domínios, como família, escola, igreja, comunidade, trabalho e sociedade.

A designação "inclusão escolar", por outro lado, direciona a atenção para o contexto específico da instituição educacional. Nesse sentido, propõe-se a adoção convencional do

termo "inclusão escolar" ao se referir à política ou prática de inserção desse público em classes regulares de escolas convencionais (Mendes, 2017).

Neste contexto, é possível afirmar que o conceito de inclusão escolar vai além de uma simples aceitação da diversidade, envolve práticas pedagógicas, políticas educacionais e mudanças estruturais que buscam garantir o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Este entendimento proporciona uma base para explorar os desafios contemporâneos da inclusão escolar, uma vez que as definições conceituais estabelecidas fornecem o alicerce para compreender as complexidades e demandas dessa abordagem educacional.

Na reflexão aqui desenvolvida, é também relevante considerar o termo “educação especial” tendo a vista a frequência com que este conceito é encontrado na literatura especializada e no cotidiano educacional contemporâneo. A inclusão completa dos alunos como membros de uma turma comum pode ser compreendida sob o escopo mais amplo da “educação especial”. Essa interpretação ampliada da educação especial engloba diversas abordagens, incluindo aquelas que buscam a inclusão plena de todos os alunos, alinhando-se com os princípios fundamentais da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Prieto (2006) e Magiati et al. (2002) coadunam com esta visão e enfatizam a valorização da diversidade como condição benéfica para a escolarização de todas as pessoas.

Para assegurar que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade e equitativa, é imperativo desenvolver modelos de prática de educação inclusiva adaptados aos desafios específicos de cada realidade, que podem incluir fatores sociais, recursos materiais e humanos, políticas e outros elementos essenciais para a promoção da inclusão educacional (Mantey, 2017).

A evolução histórica do atendimento à população com deficiência emerge como um processo dinâmico, delineado por distintas fases, cada qual contribuindo para moldar as abordagens na Educação Especial no contexto contemporâneo. O estudo de Campos e Martins (2016) relata que a transformação catalisada pela crise do modelo segregacionista

impulsionou a integração educativa dos alunos com deficiência, tendo como ponto de referência o conceito de "Necessidades Educativas Especiais". Este conceito abarca desde a detecção de características distintas nos alunos até à identificação das necessidades educacionais específicas que demandam uma resposta por parte da escola. A promoção de uma escola inclusiva, como advogada por pesquisadores da área, baseia-se no princípio fundamental de que a educação de alunos com deficiência é, antes de tudo, um direito.

Os argumentos a favor da integração, embasados na falência das abordagens tradicionais de Educação Especial e na discriminação subjacente, são convergentes com as perspectivas de Moreira e Leite (2003), que afirmam que a integração propiciou uma reorganização das escolas para atender às necessidades de todos os alunos, considerando as crescentes diferenças individuais em uma sociedade multicultural, com educação básica obrigatória.

A análise de Souza e Chahini (2020) complementa esse cenário ao destacar a intensificação da luta pelos direitos humanos e civis, com instituições especializadas, como a Organização das Nações Unidas e a Organização Mundial da Saúde. Simultaneamente, movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência, buscavam garantir e equiparar seus direitos aos de todos os cidadãos, com a premissa de adaptar a sociedade, tornando-a acessível a todos.

Diante da crescente conscientização sobre a importância da inclusão, destaca-se a necessidade premente de formações específicas para os professores, uma vez que a formação docente se torna uma questão crítica, fundamental para o sucesso da integração educacional (Moreira & Leite, 2003). Conforme salientado por Campos e Martins (2016), com os desafios enfrentados pela Educação, a escola é compelida a abandonar a estática orientação para atender "massas" e valorizar a heterogeneidade da população escolar e a presença de "Necessidades Específicas de Educação" em todos os indivíduos. Nessa dinâmica educacional, tanto no acesso quanto na permanência bem-sucedida na escola regular, a compreensão profunda das leis que orientam o processo de inclusão é crucial e, portanto, a escola necessita adquirir um conhecimento aprimorado dessas legislações com o intuito de oferecer um ambiente inclusivo e de qualidade, conforme indicado por Noleto et al. (2023).

1.3 RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

Os recursos lúdico-pedagógicos têm se destacado como ferramentas essenciais no contexto educacional, sendo reconhecidos não apenas por sua capacidade de estimular habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras nas crianças, mas também como instrumentos motivacionais influentes no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além do raciocínio lógico-matemático. Este crescente reconhecimento do potencial dos recursos lúdico-pedagógicos tem fomentado pesquisas científicas em diversas áreas, incluindo filosofia, educação, psicologia e sociologia, e as contribuições de teóricos renomados, como Piaget, Bruner, Vygotsky, Wallon e Elkonin, são cruciais para elucidar tanto a extensão quanto a profundidade do impacto desses recursos no desenvolvimento infantil e no processo educativo (Cotonhoto et al., 2019).

No âmbito desta Fundamentação Teórica, é imprescindível explorar a disponibilidade dos recursos lúdico-pedagógicos na efetivação da educação inclusiva, considerando as diversas variáveis que influenciam sua eficácia. Em um contexto socioeducativo que prioriza a diversidade e visa superar barreiras no aprendizado, a utilização desses recursos pode influenciar positivamente a experiência educacional dos alunos, mitigando sua vulnerabilidade e prevenindo a exclusão, conforme apontado por Prychodco et al. (2019). Este enfoque exige um olhar sensível para a diversidade e a disposição de ser impactado por ela, reconhecendo a singularidade de cada sujeito e garantindo o direito de todos a uma educação de qualidade e equitativa (Pagni, 2015). Essa transformação implica em repensar as práticas pedagógicas e o ambiente escolar, integrando recursos que promovam a interação, o engajamento e a adaptação às necessidades individuais de cada aluno.

Ao refletir sobre esta temática, Noleto et al. (2023) enfatizam que, para que o processo de inclusão seja abrangente, é imperativo que a escola e o professor compreendam os conceitos relacionados ao tema, estabelecendo um fazer pedagógico no qual as diferenças são o ponto de partida para a busca de novos mecanismos que possibilitem um ensino de qualidade. Essa compreensão, conforme destacado por Prychodco et al. (2019) e corroborado por Noleto, et al., (2023), constitui a base para a implementação efetiva de propostas curriculares adaptadas e estratégias didáticas condizentes com a diversidade dos alunos.

A integração de atividades lúdicas no contexto educacional representa uma abordagem inovadora que transcende o tradicional método de ensino baseado apenas na transmissão direta de conteúdos. Nascimento et al. (2020) evidenciam que essas atividades são consideradas educativas devido à sua capacidade de auxiliar no desenvolvimento cognitivo necessário ao processo de aprendizagem, através da resolução de problemas, estímulos à criatividade e ao raciocínio rápido, entre outras habilidades fundamentais para o aluno. Assim, o uso de novas ferramentas pedagógicas, como os jogos lúdicos, surge como um meio eficaz de facilitar a aprendizagem, potencializando os processos de ensino aplicados em sala de aula (Nascimento et al., 2020).

O papel do professor e da escola na inclusão demanda conhecimentos específicos e a implementação de estratégias reflexivas no processo de ensino e aprendizagem. Essencial nesse processo é a criação de um ambiente inclusivo, um espaço que estimule a participação ativa de todos os alunos e que reconheça e valorize suas capacidades individuais. Neste contexto, estratégias pedagógicas necessitam ser tanto flexíveis quanto adaptativas, permitindo que se ajustem às necessidades e particularidades de cada aluno. Esta abordagem não se limita à mera utilização de ferramentas; trata-se de priorizar a inclusão, a diversidade e a equidade, desafiando o paradigma educacional tradicional.

Nesse cenário, surge a importância do lúdico como um formato fundamental. O conceito de lúdico pode ser compreendido como o conjunto de jogos, brinquedos e atividades recreativas, além de abranger as ações de jogar, brincar e se divertir. Entretanto, tal qual destacado por Santos (2011), o lúdico vai além do entretenimento, sendo sua relevância ampliada às funções educativas do jogo e da brincadeira, como elemento catalisador da aprendizagem individual, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e a inclusão do indivíduo no mundo.

Ao incorporar essas atividades lúdicas no ensino, os professores têm a oportunidade de criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo, onde os alunos são encorajados a explorar e a aplicar o conhecimento de forma prática. A utilização dessas estratégias didáticas reflete um entendimento aprofundado sobre como facilitar a aquisição de novos conceitos, tornando o processo de aprendizagem mais atraente para os alunos (Nascimento et al., 2020).

Negrine (2000) e Almeida (2006) oferecem perspectivas distintas, embora complementares, sobre a natureza e desenvolvimento da habilidade lúdica nas crianças. Negrine (2000) e Almeida (2006), concordam que a habilidade lúdica se manifesta no início da vida, configurando-se como um estado de espírito e um saber gradualmente incorporado ao comportamento humano, revelando-se como uma manifestação espontânea, funcional e prazerosa. O lúdico, segundo Negrine (2000), é concebido como uma extensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação, caracterizando-se por atividades desprentensiosas, descontraídas e livre de pressões e avaliações, transcendendo as imposições do cotidiano.

Negrine (2000) e Almeida (2006) convergem ao defenderem a valorização dos adultos, crianças mais velhas e educadores como mediadores para se envolverem na prática lúdica. Ao colaborarem ativamente na instrução e orientação das crianças, eles contribuem para o desenvolvimento e compreensão das dinâmicas inerentes ao jogo e à brincadeira. Essa convergência ressalta a relevância do papel dos adultos na promoção de experiências lúdicas enriquecedoras para o desenvolvimento infantil, introduzindo-as ao universo lúdico por meio de interações que conferem significado a objetos e ações. Nascimento et al. (2020) acrescentam que essa abordagem pedagógica equilibra os valores lúdico e didático das atividades, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Ao participarem de atividades que estimulam o aprendizado de forma divertida e colaborativa, os alunos desenvolvem habilidades interpessoais importantes, como a comunicação eficaz, o trabalho em equipa e o respeito mútuo.

Todavia, em um contexto educacional tradicional, marcado pela centralidade na transmissão de conteúdos, observa-se uma limitada concessão para o desenvolvimento de atividades lúdicas pois o professor é frequentemente concebido como detentor do saber, enquanto o aluno é relegado ao papel de mero recetor e reproduzidor de conhecimentos (Almeida, 2006). Castro (2011) complementa este cenário problemático ao afirmar que a associação dos jogos à conotação de prazer tem suscitado uma hesitação por parte de alguns educadores, os quais, por equívoco, interpretam a interação e o entretenimento dos alunos como manifestações de indisciplina. Esta percepção suscita receios relativos à perda de controle da dinâmica da sala de aula, contribuindo para uma visão desfavorável por parte desses professores em relação aos jogos educacionais.

A Educação Inclusiva possibilita que todos os aprendizes, independentemente de suas habilidades, compartilhem experiências educacionais significativas, a partir da implementação de estratégias pedagógicas que assegurem a participação equitativa e o desenvolvimento de todos os envolvidos. Lenakakis et al. (2018) referem a incorporação de jogos como recurso pedagógico promotor da inclusão no ambiente escolar pois, devido à sua natureza dinâmica e características intrínsecas, “play activates a child’s full dynamics; it forms part of flexible, child-centered and participatory/experiential educational strategies for celebrating diversity in education.” (p. 129).

Avdiu et al. (2022) aprofundam esta perspectiva ao afirmar que a aplicação de jogos na Educação Inclusiva transcende a mera atividade recreativa e constitui-se em uma ferramenta pedagógica inovadora e inclusiva que contribui para o processo de aprendizagem. Ao possibilitar a participação conjunta de crianças com habilidades diversas, permitindo a assimilação de regras sociais e modelos de relacionamento, os autores ressaltam que o jogo pode transformar a experiência educacional em algo enriquecedor para todos os alunos.

Outro aspeto positivo a ser considerado ao fazer uso da ludicidade na Educação Inclusiva é a possibilidade de modificações para otimizar a eficácia dos jogos ou brincadeiras, tornando-os mais acessíveis e inclusivos para pessoas com deficiência. Essas modificações podem variar em escala, desde ajustes sutis até alterações mais substanciais, assegurando a participação plena de todos os alunos. Atividades como os jogos cooperativos emergem como uma abordagem adicional, proporcionando um ambiente que incentiva a interação e a colaboração entre os participantes, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e enriquecedora. Nesse contexto, as crianças têm a oportunidade de adaptar e alternar papéis, ressaltando a interdependência entre os participantes como crucial para alcançar os objetivos propostos (Avdiu et al., 2022). Lenakakis et al. (2018) e Avdiu et al. (2022) enfatizam, ainda, a complexidade e a abrangência da integração do lúdico na Educação Inclusiva para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

A partir desta questão, o Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT) do Politécnico de Leiria submeteu uma proposta de projeto de Pesquisa Científica e Desenvolvimento Tecnológico (IC&DT), em 2016, ao Fundo Europeu de

Desenvolvimento Regional. Com a aprovação do financiamento, o projeto ProLearn4ALL foi desenvolvido entre outubro de 2017 e outubro de 2019.

O ProLearn4ALL visou conscientizar crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a aceitação da diversidade. A investigação resultou numa maleta pedagógica que procurou apresentar características específicas de pessoas com deficiência, promover a aplicação prática desse conhecimento, sensibilizar para os domínios da deficiência e mudar atitudes.

A Maleta Pedagógica, construída com materiais naturais, como madeira, possui um formato cilíndrico e é composta por seis compartimentos. No primeiro, os "Livros Harmónios" introduzem os cinco personagens centrais do projeto, cada um com suas próprias características, representando diferentes domínios da deficiência.

Os nomes dos personagens refletem as habilidades de cada um deles, destacando suas potencialidades. “Valentim Visão” é uma criança com surdez, enquanto “Pedro Perspicaz” representa uma criança com deficiência intelectual - transtorno do espectro do autismo. “Óscar Ouvido Absoluto” personifica uma criança com deficiência visual, “Sofia Super-rápida” simboliza uma criança com deficiência motora e locomoção em cadeira de rodas e “Iara Cristalina” é uma criança sem deficiência.

Após a introdução dos personagens no primeiro compartimento, a maleta contém quatro jogos interativos que se concentram nas experiências e desafios de cada personagem com deficiência. No último compartimento, encontra-se uma "História Final" que une todos os personagens numa narrativa única.

Recursos como os jogos que integram a Maleta Pedagógica têm sua aplicação embasada em evidências que destacam seu papel no desenvolvimento educacional. Segundo Cotonhoto et al. (2019), jogos são desenhados com o propósito de apoiar o aluno na aprendizagem e no desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos, enquanto auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social. Essa diversidade está representada nos jogos na Maleta Pedagógica, que reflete a multifacetada natureza do aprendizado, apresentando de forma contextualizada temas relevantes, como deficiência e inclusão, numa abordagem pedagógica inclusiva e holística.

Baseando-se no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a legislação portuguesa para Educação Inclusiva estabelece a responsabilidade das escolas e agentes educativos em proporcionar condições adequadas para a inclusão social completa de todos os alunos. Este marco legal sublinha a importância de criar um ambiente educativo inclusivo, enfatizando a necessidade de conscientização sobre as condições e necessidades educativas específicas, promovendo o trabalho cooperativo como meio eficaz para alcançar esse objetivo (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

Neste panorama, o ProLearn4All se insere como uma iniciativa inovadora que preconiza a criação de oportunidades de aprendizagem através de recursos lúdico-pedagógicos, desenhados especificamente para a sensibilização para a inclusão, tal como detalhado por Mangas et al. (2019). Direcionados aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), as Maletas Pedagógicas desenvolvidas pelo ProLearn4All foram distribuídas por todos os Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria, visando a sua efetiva implementação no contexto educativo pelos professores do 1.º CEB. Este estudo expande a aplicação do projeto ProLearn4ALL para outro Concelho do Distrito de Leiria, marcando uma diferença geográfica na investigação. Para além desse aspeto, importa realçar que esta investigação procurou diversificar a recolha de dados ao incorporar novos instrumentos, recorrendo apenas a um dos instrumentos desenvolvido no âmbito do projeto ProLearn4ALL - questionário aplicado antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos inclusivos. A adição desse questionário complementa os instrumentos de recolha de dados, que incluem também desenhos e entrevistas, visando captar de forma mais detalhada as conceções das crianças sobre a deficiência e promover a sensibilização para a inclusão. Esta abordagem enriquece o entendimento das dinâmicas de inclusão em contextos educativos diversos, destacando a versatilidade e o potencial expansivo do projeto ProLearn4All. Esse aprofundamento reflete a necessidade premente das instituições educacionais contemporâneas despertarem nos alunos a habilidade de compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

Neste contexto, a escola assume o papel de facilitar o acesso às informações e contribuir para a formação dos alunos, capacitando-os a atuar como cidadãos conscientes, justos e éticos. Afinal, é essencial que crianças, jovens e adultos aprendam a navegar no complexo tecido social, respeitando regras, leis e normas estabelecidas (Ficagna & Orth, 2010).

Assim, o ProLearn4All, vai ao encontro dessas necessidades, ao promover a sensibilização para a diversidade e inclusão, alinhando-se com o imperativo educacional de formar indivíduos capazes de compreender, valorizar e atuar eticamente na sociedade, demonstrando a interconexão intrínseca entre educação inclusiva e uma formação para uma cidadania ativa e responsável.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A escolha da metodologia de investigação é um processo fundamental que se inicia desde a concepção do problema de pesquisa e deve ser estrategicamente alinhada com a natureza dos fenômenos a serem investigados (Marconi & Lakatos, 2021). Neste sentido, o segundo capítulo desta pesquisa, “Metodologia de Investigação”, tem como propósito delinear as opções metodológicas adotadas e encontra-se estruturado em sete subcapítulos, por meio dos quais será possível compreender a estratégia adotada para a condução deste estudo, abrangendo desde a sua fundamentação teórica até a análise dos resultados.

2.1 QUESTÃO E OBJETIVOS

Esta dissertação tem como questão de pesquisa: "De que forma a implementação de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos influencia as concepções de alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência?"

Segundo Marconi e Lakatos (2021), a definição de objetivos orienta a investigação, fornecendo clareza sobre a direção a ser seguida e os limites a serem estabelecidos. Os objetivos explicitam o problema de pesquisa e conferem um propósito definido ao estudo, proporcionando uma estrutura que direciona a coleta de dados e orienta a expansão do conhecimento dentro de um domínio específico.

Com base na questão formulada, os seguintes objetivos foram delineados para este estudo:

1. Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual);
2. Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos;

3. Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos;
4. Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão.

Os objetivos da pesquisa foram delineados para abordar a questão das deficiências e da inclusão sob diferentes perspectivas, que evoluem ao longo do processo de recolha de dados. Em primeiro lugar, busca-se conhecer as preconcepções dos alunos do 4.º ano referentes aos quatro domínios da deficiência: auditiva, intelectual, motora e visual. Esta etapa é essencial para estabelecer uma linha de base, capturando as noções iniciais dos alunos, antes da intervenção com os recursos lúdico-pedagógicos inclusivos. O segundo objetivo concentra-se em compreender as concepções dos alunos do 4.º ano em relação aos mesmos domínios da deficiência, após a intervenção com os recursos lúdico-pedagógicos. Esse objetivo visa avaliar a eficácia desses recursos na ampliação das concepções das crianças sobre as deficiências mencionadas. O terceiro objetivo envolve a comparação das concepções dos alunos sobre os quatro domínios da deficiência, antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos. Este objetivo permite uma análise do efeito da intervenção no entendimento dos alunos. Por fim, o quarto objetivo busca refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão. Especificamente, visa investigar se a utilização desses recursos pode influenciar positivamente os alunos, tornando-os mais recetivos e sensíveis à questão da inclusão, promovendo, assim, uma sociedade mais inclusiva.

2.2 A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Neste subcapítulo, será delineada a natureza desta investigação, destacando sua relevância e os caminhos metodológicos para investigar a influência da implementação de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos na sensibilização de alunos do 4.º ano do Ensino Básico em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Neste contexto, a relevância do estudo se torna evidente na medida em que aborda o contexto da inclusão a

partir da perspectiva dos próprios alunos, revelando os desafios inerentes à efetivação da inclusão educacional.

A pesquisa adota um paradigma misto, fazendo uso do método de estudo de caso. Esta escolha metodológica proporciona uma investigação contextualizada do fenômeno em questão alinhando-se à compreensão da realidade social das pessoas, grupos e culturas, como proposto por Vilelas (2009) e Coutinho (2023). Por meio dessa metodologia, será possível analisar como os participantes interpretam e atribuem significado às experiências relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, permitindo compreender as nuances das concepções dos alunos em relação à inclusão e das múltiplas dimensões desse fenômeno.

Compreender como as crianças percebem, interpretam e reagem à inclusão de pessoas com deficiência propicia a coleta de informações para educadores, formuladores de políticas educacionais e profissionais da área, auxiliando no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

2.3 CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi conduzida em uma escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) situada na zona rural de Caldas da Rainha, no distrito de Leiria. Esta instituição educacional é composta por dois níveis de ensino, sendo uma turma de Educação Pré-escolar e uma turma para cada ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A infraestrutura da instituição inclui 8 salas de aula e 4 espaços polivalentes, um ginnodesportivo, biblioteca, refeitório e cozinha.

A intervenção centrou-se na turma do 4.º ano do 1.º CEB, que conta com 16 alunos, sendo 9 meninos e 7 meninas. Em relação às idades, havia 11 alunos com 9 anos e 5 alunos com 10 anos. A seleção da turma do 4.º ano para esta pesquisa foi estrategicamente definida, considerando não apenas a fase avançada dentro do ciclo educativo, mas também por ser o último ano do 1.º CEB, representando uma etapa de transição para o novo ciclo. Ademais, o 4.º ano constitui o limite para a aplicação dos recursos lúdico-pedagógicos

conforme foram planejados pelo projeto ProLearn4ALL, tornando este momento particularmente propício para a análise do seu impacto nos alunos da turma em questão.

Para o aprofundamento da pesquisa e uma coleta de dados diversificada, optou-se por selecionar um subgrupo de seis alunos em colaboração com a professora responsável pela turma. Esta seleção foi pautada em critérios como engajamento nas atividades propostas, consistência na frequência escolar e habilidades de comunicação acentuadas. Tal estratégia busca equilibrar a necessidade de dados qualitativos com a representatividade dentro do ambiente estudado, fundamentando as análises em evidências coletadas de participantes que possam contribuir para a compreensão do tema investigado. Este grupo menor possibilitou um estudo mais detalhado das reações e aprendizados em resposta às intervenções lúdico-pedagógicas, contribuindo assim para a compreensão das influências destas na sensibilização para a inclusão.

2.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Um estudo de caso pode ser fundamentado em uma variedade de fontes de evidência e cada uma delas demanda habilidades e procedimentos metodológicos específicos para sua coleta e análise. Robert Yin (2014), autor reconhecido por suas contribuições à metodologia do estudo de caso, em seu livro “Estudo de caso: planejamento e métodos”, considera “fontes de evidências” como diferentes meios pelos quais os dados podem ser coletados em um estudo de caso.

A presente pesquisa recorreu a documentos e inquéritos de forma a obter informações para buscar atingir os objetivos aqui propostos. Coutinho (2023) define o inquérito (*questioning*) como um instrumento que se destina à obtenção de respostas dos participantes no estudo e pode ser implementado por meio de entrevistas ou questionários. Os documentos, neste contexto representados por desenhos, corroboram as evidências advindas dos inquéritos por entrevista e questionário, fornecendo uma representação visual das concepções das crianças em relação à deficiência, permitindo uma visão mais abrangente dos possíveis contrastes ocorridos durante o estudo. A aplicação destes diferentes instrumentos, em conjunto, possibilitou a triangulação de dados, propiciando um maior rigor ao estudo, ampliando a compreensão dos fenômenos estudados ao cruzar

informações de múltiplas fontes, proporcionando uma análise mais consistente e diversificada.

A escolha de utilizar desenhos desenvolvidos pelos alunos como a fonte de evidência "documento" baseou-se na compreensão do valor dos documentos na recolha de dados, como descrito por Yin (2014). Conforme enfatizado por Coquet (2003) e Miao (2020), os desenhos produzidos por crianças frequentemente representam um reflexo de seus mundos interiores, sendo uma ferramenta de comunicação que transcende as limitações da linguagem verbal e possui uma linguagem própria que desafia as fronteiras das palavras. Os desenhos das crianças são expressões conscientes e emocionais e desde os primeiros traços, as crianças atribuem significados a esses desenhos, mesmo que não sejam imediatamente identificáveis para os adultos. Este fenômeno foi relevante para o escopo da presente pesquisa, pois os desenhos têm o potencial de transcender as concepções das crianças sobre o tema da deficiência verbalmente descritas, contribuindo para uma compreensão mais holística acerca da perspectiva das crianças sobre a temática.

Para utilizar os desenhos infantis como um instrumento de recolha de dados, foi fundamental considerar o estágio de desenvolvimento das crianças. Como destacado por Miao (2020), o período de pintura realista, que engloba aproximadamente as idades de 9 a 11 anos, é caracterizado pelo crescimento das habilidades de representação artística, mais fiéis à realidade, com atenção aos detalhes e proporção. Essa fase do desenvolvimento artístico foi particularmente relevante para analisar e interpretar os desenhos produzidos pelos alunos no contexto desta investigação, que tem como sujeitos de estudo crianças nesta faixa etária.

Na análise de desenhos infantis relacionadas a temáticas de cunho social, é imprescindível a contextualização, conforme delineado no artigo "O Uso do Termo 'Representação' na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais" de Wortmann (2016). A autora enfatiza que a representação é uma atividade ativa de constituição de objetos e não meramente um reflexo passivo de eventos no mundo. Nesse contexto, a linguagem, a cultura e sistemas de representação desempenham um papel crucial na construção de significados. Os desenhos infantis, como expressões visuais, incorporam elementos linguísticos e culturais, onde a linguagem visual é um sistema de representação. Esses desenhos, portanto, ultrapassam o conceito de meras ilustrações, sendo reconhecidos como

manifestações de como as crianças percebem e comunicam o tema da deficiência em seu ambiente.

As técnicas utilizadas para a aplicação deste instrumento de recolha de dados, foram delineadas a partir dos estudos de Coquet (2003) e Miao (2020). Para o desenvolvimento do desenho, cada aluno recebeu uma folha branca A4, uma caixa de lápis de cor e uma caixa de canetas de feltro, materiais que ofereceram a eles as ferramentas necessárias para expressar suas ideias de forma criativa e colorida. A orientação inicial fornecida ao aluno: "Imaginem uma escola. Nesta escola, desenhem pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência." foi escolhida devido à sua capacidade de proporcionar uma estrutura clara para a criança, sem a necessidade de uma explicação detalhada sobre o tema da deficiência. Essa simplicidade foi benéfica para o objetivo desta pesquisa na medida em que evita informações prévias sobre a deficiência, o que poderia influenciar suas representações. A orientação também enfatiza a igualdade ao solicitar a representação de pessoas com e sem deficiência, o que expõe a possibilidade de reflexões sobre a inclusão social de acordo com a disponibilização das pessoas representadas naquele espaço. Não definir um número específico de pessoas ou detalhes a serem incluídos nos desenhos foi uma estratégia adotada intencionalmente pois comportava a possibilidade de que as crianças expressassem suas concepções com maior liberdade, o que foi essencial para a compreensão e análise dos mesmos.

No âmbito deste estudo, foram estabelecidas três categorias principais relacionadas à análise de conteúdo dos dados provenientes dos desenhos e das entrevistas, cada uma alinhada com os objetivos específicos da pesquisa. Essas categorias, detalhadamente descritas nos ANEXOS 10 e 11, são: Elementos presentes no desenho, Conhecimentos revelados e Composição visual.

A primeira categoria, "Elementos presentes no desenho", abrange duas subcategorias: "Deficiências representadas" e "Número de pessoas representadas". Estas subcategorias visam complementar informações sobre a percepção das crianças em relação à inclusão, oferecendo indícios sobre a extensão das proporções entre os elementos apresentados, propondo a identificação e nomeação dos tipos de deficiência representados e proporcionando uma análise mais profunda das representações, enriquecendo a compreensão ao esclarecer as intenções subjacentes às criações das crianças. Inspirado

nas contribuições de Correia (2009), reconhece-se, assim, que o desenho infantil é um meio valioso de comunicação, capaz de revelar aspectos visuais e simbólicos das percepções de quem o produz.

A categoria "Conhecimentos revelados" visa identificar e analisar os conhecimentos emergentes nos desenhos. Essas informações proporcionam uma compreensão mais detalhada do tema tratado e fornecem fundamentos para a consecução dos objetivos da pesquisa.

A terceira categoria, "Composição visual", concentra-se na observação das interações entre pessoas com e sem deficiência presentes nos desenhos. Essa análise contribui para delinear a percepção das crianças sobre a inclusão social e a forma de interação entre os elementos presentes no desenho.

É importante ressaltar que a interpretação dos aspectos descritos anteriormente dependeu do nível de detalhamento de cada produção gráfica, tendo em consideração o fato de que a criança teve a liberdade de desenvolver seu desenho somente a partir da orientação inicial oferecida pela pesquisadora. Dessa forma, quanto mais rico em detalhes for a ilustração desenvolvida pelo aluno, mais abrangente poderá ser a análise dos desenhos, ampliando a contribuição para a compreensão das percepções e conhecimentos das crianças sobre a deficiência, bem como sua sensibilização sobre inclusão social.

A segunda ferramenta de coleta de dados utilizada para esta pesquisa foi um inquérito no formato de questionários individuais. Esse questionário foi desenvolvido no contexto do projeto ProLearn4ALL Maletas Pedagógicas para TODOS, conforme mencionado no capítulo de Fundamentação Teórica. O questionário compreende 12 questões, concebidas para explorar as atitudes e percepções dos participantes em relação à diversidade. Cada questão oferece quatro opções de resposta a serem assinaladas, variando de "Nada" a "Muito". No ANEXO 6 encontra-se o questionário aplicados pré e pós a implementação da Maleta Pedagógica. A utilização do questionário individual busca garantir a privacidade e o anonimato das respostas, propiciando um ambiente confortável para que os alunos expressem suas opiniões de forma livre e honesta.

Um terceiro instrumento de coleta de dados, um inquérito por entrevista, foi adotado como meio para explorar o desenho produzido e as respostas ao questionário. A condução

da entrevista individual permitiu formular perguntas de maneira a possibilitar que as crianças expressassem seus conhecimentos e percepções de maneira não restritiva, evitando impor limitações ou respostas predefinidas. A formulação das perguntas foi desenvolvida com base em recomendações estabelecidas por Magiati et al. (2002) e adaptada ao contexto da presente pesquisa.

A entrevista foi organizada em quatro blocos temáticos: o primeiro bloco destinado à legitimação da entrevista e motivação do entrevistado; os blocos centrais foram estruturados para promover, através das perguntas, uma análise sobre as concepções dos alunos em relação à deficiência; e o último bloco se refere ao momento de agradecimento e despedida.

A entrevista conduzida nesta pesquisa seguiu uma abordagem semiestruturada, de acordo com a definição de Marconi e Lakatos (2021). Nesse tipo de entrevista, o entrevistador adere a um roteiro previamente estabelecido, no qual as perguntas são formuladas anteriormente com o propósito de garantir que todos os entrevistados respondam às mesmas perguntas, possibilitando a comparação direta das respostas e, assim, assegurando que quaisquer diferenças observadas refletem particularidades dos entrevistados e não variações nas perguntas. Yin (2014) enfatiza a importância de uma abordagem reflexiva e aberta ao coletar dados por meio de entrevistas. Ser um ouvinte eficaz transcende o ato de escutar, mas implica observar e perceber de maneira holística, além da capacidade de assimilar novas informações de forma imparcial.

Ao refletirem sobre a entrevista como instrumento de recolha de dados, Marconi e Lakatos (2021) sublinham o papel do entrevistador, destacando a necessidade de estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, esclarecer o propósito da pesquisa e garantir a confidencialidade das informações. As autoras também enfatizam a importância da formulação adequada das perguntas, que deve estar alinhada com o tipo de entrevista, e do registro das respostas, preferencialmente utilizando um gravador, com o consentimento do entrevistado. Yin (2014) menciona que as entrevistas podem ser úteis para corroborar informações e coletar percepções sobre mudanças ou desenvolvimentos ao longo do tempo. Na utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados, é crucial que o pesquisador desenvolva habilidades de escuta ativa, além de capturar

nuances, componentes emocionais e compreender o contexto em que o entrevistado está inserido.

Com esta organização, os dados coletados a partir dos desenhos, questionários e entrevistas foram integrados e analisados globalmente, tornando possível a triangulação de fontes, conforme proposto por Yin (2014). Assim, ao proceder a esta triangulação, a pesquisa busca ultrapassar possíveis vieses e limitações inerentes a cada momento isolado, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das concepções das crianças sobre a deficiência e sua evolução ao longo da intervenção.

Santos et al. (2020) destacam a importância dessa estratégia para ampliar a compreensão de um fenômeno por meio da integração de diferentes métodos, teorias, fontes de dados e perspectivas de pesquisadores. Gomes e Dias (2020) discutem a triangulação como uma estratégia que promove o diálogo entre abordagens qualitativas e quantitativas, ultrapassando a dependência de um único método de pesquisa. Essa articulação facilita a compreensão dos fenômenos através de lentes variadas, combinando dados quantitativos e interpretações qualitativas, para uma análise mais completa.

Suto et al. (2021) reforçam essa ideia, destacando que a escolha de instrumentos variados para coleta de dados fundamenta os resultados, possibilitando análises mais detalhadas dos dados coletados. Esse planejamento na coleta e tratamento dos dados apoia a visão de Santos et al. (2020), mostrando que a triangulação é crucial para validar os resultados, ampliando o entendimento dos fenômenos sociais.

Incorporando essas perspectivas no contexto da presente pesquisa, onde os dados foram coletados através de desenhos, questionários e entrevistas, a triangulação se apresenta como uma importante estratégia, enriquecendo a análise. A utilização desses três instrumentos diferentes de coleta de dados permite capturar as nuances e a complexidade do fenômeno estudado de maneiras complementares. Juntas, essas ferramentas fomentam uma compreensão ampliada, iluminando diferentes facetas do fenômeno e refletindo a complexidade e multiplicidade dos dados a serem analisados.

2.5 O PLANO DE INTERVENÇÃO

O Plano de Intervenção delineado para esta pesquisa segue uma sequência estruturada em oito momentos distintos e detalhado a seguir.

2.5.1 1.º MOMENTO: QUESTÕES ÉTICAS

Esta seção descreve o processo pelo qual se consideraram as normativas éticas, expondo os procedimentos realizados e as diretrizes estabelecidas pela literatura especializada.

O processo de pesquisa observou rigorosamente as diretrizes éticas e regulamentares, iniciando com o contato com a escola para apresentação do projeto (ANEXO 1). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a ética na pesquisa exige uma abordagem cuidadosa para com os participantes, garantindo anonimato e confidencialidade, o que foi estritamente seguido neste estudo. Após expressão de interesse pela escola, procedeu-se ao contato com a direção do agrupamento escolar para obter autorização necessária para a pesquisa, detalhada no ANEXO 2. Com esta autorização emitida, foi realizada a primeira visita à escola, onde a investigadora teve a oportunidade de se apresentar e conhecer a equipa pedagógica e os alunos, estabelecendo um vínculo de confiança e cooperação essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisadora encaminhou o consentimento informado, livre e esclarecido aos encarregados de educação para obter autorizações formais, procurando assegurar-se de uma compreensão plena da participação das crianças no estudo (ANEXOS 3 e 4). Marconi e Lakatos (2021) enfatizam a importância do consentimento informado, assegurando que todos os envolvidos compreendam o propósito da pesquisa e concordem voluntariamente em participar. Essas etapas garantiram a transparência e a ética no processo de coleta de dados, reforçando o compromisso com a proteção dos participantes e o respeito pela sua privacidade.

Além do consentimento obtido por parte dos encarregados de educação, conforme preconizado pelas diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, reconheceu-se igualmente a importância do assentimento das crianças envolvidas neste estudo. A

obtenção do assentimento das crianças foi realizada de maneira a garantir que todas compreendessem a natureza da participação no projeto, os objetivos da pesquisa e o caráter voluntário de sua colaboração. Para além disso, durante a apresentação do projeto, explicou-se às crianças, em linguagem acessível e adequada à sua faixa etária, o que seria feito, como seriam envolvidas no estudo e que poderiam, a qualquer momento, optar por não participar ou retirar-se sem quaisquer consequências.

A tabela subsequente organiza os instrumentos empregados, os participantes envolvidos e os objetivos de cada etapa.

Tabela 1: *Questões Éticas*

Instrumentos	Participantes	Objetivos
1. Carta de apresentação do projeto de investigação para Coordenadora e professora (ANEXO 1)	Coordenadora Pedagógica e Professora Titular	Apresentar a pesquisa e estabelecer um vínculo inicial de confiança e cooperação.
2. Carta de apresentação do projeto de investigação para Diretor do Agrupamento (ANEXO 2)	Direção do Agrupamento de Escolas	Obter a autorização formal para a realização da pesquisa.
3. Declaração de consentimento informado de encarregados de educação e alunos (ANEXOS 3 e 4)	Encarregados de educação e alunos	Garantir a compreensão e a concordância voluntária dos Encarregados de Educação pela participação dos seus educandos no estudo. Assegurar que os alunos compreendem a natureza da pesquisa, seus objetivos e seu caráter voluntário, permitindo que expressem sua vontade de participar.

2.5.2 2.º MOMENTO: PRODUÇÃO DE DESENHOS PRÉ-INTERVENÇÃO

No segundo momento do Plano de Intervenção, centrado na produção de desenhos, foi selecionado um grupo de seis crianças da turma para participação. O grupo selecionado foi conduzido para uma sala na própria escola, proporcionando um ambiente familiar e confortável para a atividade. Uma vez nesta sala de aula, os alunos foram convidados a

expressarem-se através de um desenho sob a orientação fornecida pela pesquisadora: "Imaginem uma escola. Nesta escola, desenhem pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.". A pesquisadora, que possuía um guião específico para a coleta destes dados (ANEXO 5), orientou este momento de produção dos desenhos.

A duração para esta etapa foi de aproximadamente 15 minutos, que propiciou uma coleta eficiente de dados, considerando as características da faixa etária das crianças participantes, embora não tenha permitido que os alunos colorissem o desenho tanto quanto desejavam.

A tabela que se segue apresenta o instrumento adotado, os participantes envolvidos e os propósitos delineados para este momento específico da intervenção:

Tabela 2: *Produção de Desenhos Pré-Intervenção*

Instrumento	Participantes	Objetivos
Guião para a criação do desenho, pré-intervenção (ANEXO 5)	Grupo de seis alunos selecionados	Organizar um ambiente confortável para o desenvolvimento da atividade; Incentivar os alunos a expressarem suas concepções através dos desenhos; Coletar dados para análise qualitativa.

Após a implementação do guião para a produção dos desenhos pelo grupo de seis crianças selecionadas, evidenciou-se a efetividade deste instrumento em direcionar a atividade conforme planeado. Realizada num espaço conhecido aos participantes, a tarefa possibilitou a expressão das concepções dos alunos dentro do contexto estipulado para este momento específico da intervenção.

2.5.3 3.º MOMENTO: QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO

No terceiro momento do Plano de Intervenção, procedeu-se a coleta de dados por meio de um inquérito, adotando a forma de questionário, concebido no contexto do projeto ProLearn4ALL Maletas Pedagógicas para TODOS. Cada participante recebeu um questionário individual para registrar suas respostas de acordo com as opções apresentadas para cada pergunta, variando de "Nada" a "Muito" (ANEXO 6). A seguir, detalha-se o

instrumento empregado, os participantes envolvidos e os objetivos específicos desta etapa:

Tabela 3: *Questionário Pré-intervenção*

Instrumento	Participantes	Objetivos
Questionário desenvolvido pelo Projeto ProLearn4ALL (ANEXO 6)	Todos os alunos da turma	Organizar um ambiente confortável para o desenvolvimento da atividade; Explorar as preconcepções dos alunos acerca das deficiências através do questionário; Coletar dados para análise quantitativa.

A aplicação do questionário foi realizada coletivamente, envolvendo todos os alunos da turma, que responderam ao instrumento em cerca de 15 minutos. Entretanto, destaca-se que um dos alunos, enfrentando desafios na leitura, solicitou esclarecimentos à investigadora em algumas palavras pois não conseguia compreender o conteúdo das questões, demonstrando a necessidade de suporte específico para a interpretação textual. Paralelamente, outro aluno, que não possui habilidades para responder de forma autônoma, realizou o questionário com o apoio direto de sua professora de Educação Especial. Esses suportes foram essenciais para facilitar a participação efetiva de todos os alunos, assegurando que as respostas refletissem sua compreensão e perspectivas. Ambos os casos sublinham a importância de adaptar estratégias de coleta de dados para incluir todos os alunos, respeitando suas capacidades e necessidades de apoio.

2.5.4 4.º MOMENTO: ENTREVISTA INDIVIDUAL PRÉ-INTERVENÇÃO

Após a criação dos desenhos e a aplicação dos questionários iniciais, conduziu-se a entrevista com cada um dos seis alunos que fizeram os desenhos. Esta entrevista é composta por perguntas formuladas para permitir que as crianças expressem seus conhecimentos e percepções de maneira não restritiva, sem impor limitações ou respostas pré-determinadas, alinhando-se à recomendação de Yin (2014) sobre a capacidade das entrevistas em obter opiniões, interpretações e perspectivas dos respondentes sobre determinados eventos ou temas. O ambiente para a entrevista foi a mesma sala em que os

alunos fizeram a produção dos desenhos, garantindo a atmosfera familiar e confortável na sala previamente designada para a atividade.

Para tanto, foi desenvolvido um guião para orientar este momento (ANEXO 7), conforme as orientações de Bogdan e Biklen (1994), os quais afirmam que o guião para a entrevista fornece uma estrutura para a coleta de dados, permitindo flexibilidade para explorar as variadas dimensões do tópico de estudo. A seguir, apresenta-se uma síntese dos elementos deste momento, englobando os instrumentos empregados, os participantes e os objetivos visados.

Tabela 4: *Entrevista Individual Pré-intervenção*

Instrumento	Participantes	Objetivos
Guião da entrevista (ANEXO 7)	Grupo de seis alunos selecionados	Manter um ambiente confortável, propício para a expressão verbal dos alunos; Explorar as preconcepções dos alunos acerca das deficiências através do diálogo; Registrar, por meio da gravação de voz, as respostas verbais dos participantes, assegurando a fidelidade de suas perspectivas para uma subsequente análise qualitativa.

Durante a entrevista, cada uma das seis crianças, individualmente, foi convidada a verbalizar suas ideias sobre o tema proposto a partir das perguntas que foram estruturadas de modo a possibilitar que as crianças expressem seus conhecimentos e percepções de maneira não restritiva, não prescrevendo respostas certas ou erradas, o que confere aos alunos maior liberdade para comunicarem livremente suas perspectivas.

Inspirado na metodologia de Yin (2014) e Marconi e Lakatos (2021), esse momento visou explorar as nuances e matizes das respostas das crianças, promovendo uma análise detalhada de seus conceitos em relação à deficiência.

A duração da entrevista foi de aproximadamente 5 minutos por participante. O propósito dessa fase da pesquisa era obter uma representação verbal complementar das ideias iniciais das crianças em relação à deficiência, enriquecendo a compreensão e a análise qualitativa mais abrangente das representações conceituais já apresentadas através do desenho produzido.

Considerando a pertinência do registo dos dados, foi recolhida gravação de áudio durante a entrevista realizada aos seis alunos. Ressalta-se que todos os procedimentos foram conduzidos estritamente em conformidade com as normas éticas e de privacidade vigentes.

2.5.5 5.º MOMENTO: APLICAÇÃO DA MALETA PEDAGÓGICA

O quinto momento foi dedicado à aplicação do Recurso Lúdico-Pedagógico, a maleta desenvolvida no âmbito do projeto ProLearn4ALL. Esta etapa possibilitou estimular a construção ativa do conhecimento pelas crianças por meio de atividades lúdicas, jogos e interações. O local para implementação foi a sala de aula, ambiente familiar aos alunos e propício a incentivar a participação ativa das crianças. Os recursos lúdico-pedagógicos do projeto ProLearn4ALL foram aplicados numa sequência diária, sendo cada intervenção com a duração de cerca de uma hora.

A tabela subsequente apresenta os objetivos estabelecidos pelo projeto ProLearn4ALL, especificados pela Unidade de Investigação Inclusão e Acessibilidade em Ação, além de informações sobre os instrumentos e participantes. Adicionalmente, este segmento é ilustrado com imagens oriundas da página de divulgação do LiDA – Laboratório de Investigação em Design e Artes, Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Leiria.

Tabela 5: Aplicação da Maleta Pedagógica

Instrumentos	Participantes	Objetivos
Jogo da Maleta Pedagógica do ProLearn4ALL: "Viva, Valentim!"	Todos os alunos da turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilizar os alunos para a surdez; 2. Dar a conhecer as características específicas de indivíduos com surdez; 3. Permitir a aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma prática; 4. Mudar atitudes e comportamentos dos alunos face a indivíduos com surdez; 5. Conhecer algumas palavras em LGP; 6. Associar gestos, imagens e palavras significativas sobre o tema abordado; 7. Despertar o interesse pelo conhecimento de outra língua.
Jogo da Maleta	Todos os alunos	1. Sensibilizar os alunos para a área das

Pedagógica do ProLearn4ALL: "Procura, Pedro!"	da turma	<p>dificuldades intelectuais e desenvolvimentais;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Dar a conhecer as características específicas de indivíduos com transtorno do espectro do autismo; 3. Permitir a aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma prática; 4. Mudar atitudes e comportamentos dos alunos face a indivíduos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais; 5. Criar e representar histórias por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes situações.
Jogo da Maleta Pedagógica do ProLearn4ALL: "Orienta, Óscar!"	Todos os alunos da turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilizar os alunos para a deficiência visual; 2. Dar a conhecer as características específicas de pessoas com cegueira ou baixa visão; 3. Permitir a aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma prática; 4. Mudar atitudes e comportamentos dos alunos face a indivíduos com deficiência visual; 5. Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação; 6. Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; 7. Descrever objetos através do tato sem recurso à visão.
Jogo da Maleta Pedagógica do ProLearn4ALL: "Super, Sofia!"	Todos os alunos da turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilizar os alunos para o domínio da deficiência motora; 2. Dar a conhecer as características específicas de indivíduos com deficiência motora; 3. Permitir a aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma prática; 4. Mudar atitudes e comportamentos dos alunos face a indivíduos com deficiência motora; 5. Permitir o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; 6. Permitir o controlo de movimentos de perícia e manipulação.
Apresentação da "História Final" contida na Maleta Pedagógica do ProLearn4ALL	Todos os alunos da turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilizar os alunos para os quatro domínios da deficiência; 2. Realçar as características de cada criança como sendo uma mais-valia para TODOS; 3. Mudar atitudes e comportamentos dos alunos face a indivíduos com deficiência; 4. Ler e compreender um texto narrativo; 5. Relacionar o texto com os conhecimentos obtidos ao longo da utilização da Maleta Pedagógica; 6. Incentivar a leitura partilhada.

No primeiro dia de intervenção, a sessão iniciou-se com a apresentação da Maleta Pedagógica e os personagens nela contidos (conforme Figura 1).



Figura 1: *Harmónios de apresentação dos personagens da Maleta Pedagógica. (LIDA, s.d.)*

Neste dia, as crianças estavam ansiosas e curiosas com tudo o que envolvia a maleta, os personagens e os jogos que eles iriam explorar. A interação entre os alunos e a investigadora sugeriu uma predisposição positiva para os temas que seriam explorados. O primeiro jogo, "Viva, Valentim!" (Figura 2), envolveu os alunos na descodificação de palavras em Língua Gestual Portuguesa. Durante esta sessão, notou-se um engajamento dos alunos com a atividade, demonstrando entusiasmo em aprender e aplicar os conhecimentos adquiridos sobre esta forma de comunicação.



Figura 2: *Jogo "Viva, Valentim!" (LIDA, s.d.)*

O segundo dia foi inteiramente dedicado ao jogo "Procura, Pedro!" (Figura 3), que simula a experiência de vida diária de um personagem com transtorno do espectro do autismo. A participação ativa dos alunos foi evidente, com muitos demonstrando curiosidade e interesse em entender melhor as características dos indivíduos com transtornos do espectro autista. A construção coletiva de histórias, guiada pelas coordenadas fornecidas, permitiu a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, reforçando a aprendizagem através da experiência direta e do trabalho em equipa.



Figura 3: Jogo "Procura, Pedro!" (LIDA, s.d.)

Durante o terceiro dia de intervenção, com a realização do jogo "Orienta, Óscar!" (Figura 4), focado na deficiência visual, os alunos foram desafiados a utilizar o código Braille para abrir um cadeado e descrever os objetos contidos numa caixa, tudo isso com os olhos vendados. Essa atividade proporcionou uma experiência prática, promovendo a compreensão e a sensibilidade para as características de pessoas com deficiência visual. Descrever objetos utilizando apenas o tato foi desafiador para todos, na medida em que era uma habilidade pouco estimulada nos participantes, evidenciando o sucesso da metodologia aplicada em provocar uma reflexão sobre as adaptações possíveis com a utilização do código Braille.



Figura 4: *Jogo "Orienta, Óscar!" (LIDA, s.d.)*

No quarto dia, o jogo "Super, Sofia!" (Figura 5) introduziu os alunos às experiências de pessoas com deficiência motora. Através de um percurso que exigia diferentes formas de deslocação, os alunos experimentaram, ainda que de forma simulada, os desafios enfrentados por esses indivíduos.



Figura 5: *Jogo "Super, Sofia!" (LIDA, s.d.)*

A culminância ocorreu com a apresentação da "História Final" (Figura 6). Esta atividade sintetizou os aprendizados da semana, enfatizando a mensagem de inclusão e a valorização das diferenças individuais. Durante esta sessão, os alunos foram convidados a assistirem a um vídeo no qual os personagens da maleta se envolvem numa aventura, evidenciando como a habilidade de cada um contribuiu de maneira única para o desenrolar dos eventos.



Figura 6: Livro com a história final (LIDA, s.d.)

A atividade foi estruturada de modo a incentivar a participação ativa de todos os alunos, que discutiram e compartilharam ideias sobre as contribuições dos personagens para a narrativa. Esses momentos de colaboração foram fundamentais para aprofundar o entendimento sobre a importância da inclusão e o reconhecimento das habilidades e características individuais dos personagens.

2.5.6 6.º MOMENTO: DESENHO PÓS-INTERVENÇÃO

Após a conclusão das atividades práticas com a turma, recorrendo aos recursos da Maleta Pedagógica, procedeu-se à reaplicação do instrumento de desenho com o mesmo grupo de seis crianças selecionadas na fase pré-intervenção. A tabela a seguir apresenta o instrumento, os participantes e os propósitos deste momento da intervenção.

Tabela 6: Desenho pós-intervenção

Instrumento	Participantes	Objetivos
Guião para a criação do desenho, pós-intervenção (ANEXO 8)	Grupo de seis alunos selecionados	Organizar um ambiente confortável para o desenvolvimento da atividade; Incentivar os alunos a expressarem suas concepções através dos desenhos; Coletar dados para análise qualitativa.

Esta etapa visava captar as representações e concepções das crianças sobre pessoas com e sem deficiência, fornecendo uma base comparativa para avaliar o impacto da intervenção. Na sala já utilizada anteriormente, os participantes receberam as mesmas orientações fornecidas na fase pré-intervenção. Durante a atividade, notou-se um maior engajamento dos alunos com o tema, evidenciado com o aprimoramento no detalhamento dos trabalhos produzidos e pela forma como eles abordaram a tarefa de colorir os desenhos com maior detalhe, necessitando a extensão do tempo para 25 minutos.

2.5.7 7.º MOMENTO: QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO

Seguindo a produção de desenhos pós-intervenção com o grupo selecionado, realizou-se a reaplicação a toda turma dos questionários idênticos aos aplicados na fase pré-intervenção. A seguir, encontra-se em detalhes o instrumento utilizado, os participantes envolvidos e os objetivos desta etapa.

Tabela 7: Questionário pós-intervenção

Instrumento	Participantes	Objetivos
Questionário desenvolvido pelo Projeto ProLearn4ALL (ANEXO 6)	Todos os alunos da turma	Organizar um ambiente confortável para o desenvolvimento da atividade; Explorar as concepções dos alunos acerca das deficiências através do questionário pós-intervenção; Coletar dados para análise quantitativa.

Tal qual ocorrido na aplicação anterior, esta etapa foi concluída em aproximadamente 15 minutos. A assistência individualizada continuou a ser uma prioridade para os alunos que enfrentaram dificuldades, garantindo que todos tivessem a chance de expressar suas opiniões e participar efetivamente. Este suporte reforçou o compromisso com a inclusão e contribuiu para a atmosfera positiva observada durante a aplicação dos questionários.

2.5.8 8.º MOMENTO: ENTREVISTA INDIVIDUAL PÓS-INTERVENÇÃO

Concluindo o ciclo de intervenção, as entrevistas individuais foram realizadas com o grupo de seis crianças selecionadas. A seguir, encontra-se o instrumento empregado, os participantes e os objetivos visados nesta etapa.

Tabela 8: *Entrevista individual pós-intervenção*

Instrumento	Participantes	Objetivos
Guião para a entrevista (ANEXO 7)	Grupo de seis alunos selecionados	Manter um ambiente confortável, propício para a expressão verbal dos alunos; Explorar as concepções dos alunos acerca das deficiências através do diálogo; Registrar as respostas verbais através da gravação de voz, para análise qualitativa posterior; Assegurar a fidelidade das perspectivas expressas pelos participantes, utilizando a gravação de voz como recurso.

Neste momento, cada entrevista durou aproximadamente 7 minutos, tempo um pouco maior se comparado à entrevista pré-intervenção. Essas entrevistas buscaram captar as reflexões pessoais e as possíveis mudanças percebidas pelos alunos em relação à deficiência e inclusão, após a interação com a Maleta Pedagógica. Durante as entrevistas, pode-se observar clareza na articulação de ideias sobre o tema, com os alunos expressando conceitos de forma mais precisa e confiante. Alguns alunos ainda articularam experiências pessoais relacionadas ao assunto, conectando os aprendizados com suas próprias vivências.

2.6 O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS

A obtenção dos resultados dos desenhos, entrevistas e atividades lúdico-pedagógicas, estabelecem a base para a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. O processo de análise é crucial para alcançar os objetivos da pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda das concepções e atitudes das crianças em relação à inclusão

de pessoas com deficiência. Nesta seção, encontra-se a análise dos dados e resultados alcançados neste estudo.

O objetivo primordial da análise de dados é “compreender criticamente o sentido do que fora indagado, tendo significações explícitas ou subentendidas” (Sousa, 2020. p. 1406). No contexto de abordagem qualitativa, as técnicas de análise de dados podem diferir de acordo com a estratégia e a natureza das variáveis. Para a pesquisa em questão, as variáveis são classificadas como qualitativas nominais, sendo definidas por Rodrigues (2015), como aquelas cujas categorias não possuem uma relação de ordem e representam categorias distintas.

Neste sentido, as técnicas selecionadas para a análise dos dados compreendem a análise de conteúdo, aplicada aos desenhos e entrevistas, bem como a análise estatística descritiva, voltada para o tratamento dos dados provenientes dos questionários.

A análise estatística descritiva, conforme delineada por Coutinho (2023), foi empreendida com o intuito de organizar e sistematizar os dados, visando a identificação de discrepâncias e correlações significativas, facilitando, assim, a interpretação e compreensão das tendências gerais observadas. Para a concretização desta análise, utilizou-se uma escala de respostas de quatro níveis, permitindo quantificar as opiniões dos alunos em relação aos temas propostos. Os extremos da escala foram definidos como "Não concordo nada" e "Concordo muito", com dois níveis intermediários, "Discordo parcialmente" e "Concordo parcialmente". Para tal análise, recorreu-se aos softwares *Microsoft Office Excel* e *Word*, facilitando a manipulação, organização e interpretação dos dados quantitativos. A análise estatística descritiva foi instrumental na avaliação das respostas fornecidas pelos alunos aos questionários, que foram administrados tanto na fase prévia à intervenção quanto no momento pós-intervenção da proposta pedagógica.

Os dados recolhidos a partir dos questionários foram apresentados através de gráficos e tabelas. As respostas da turma foram apresentadas em gráficos, um para cada questão (Q1 a Q12), permitindo uma visualização clara da perspectiva coletiva do grupo. Para a apresentação dos dados dos seis alunos, foram utilizadas duas tabelas por aluno: uma para o momento pré-intervenção e outra para o pós-intervenção.

Sousa (2020) conceitua a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas como um conjunto de técnicas voltadas para a "análise das comunicações", visando obter indicadores que possibilitam inferências sobre conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dos dados coletados.

Cardoso et al. (2021) afirmam que uma pesquisa qualitativa não busca quantificar ou medir eventos, mas sim obter dados descritivos através do contato direto com a situação estudada, compreendendo os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes. Minayo (2011) complementa que a pesquisa qualitativa lida com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando compreender e interpretar a realidade.

Sousa (2020) corrobora com a perspectiva de Rodrigues (2015), ressaltando a importância da análise de conteúdo como uma técnica para compreensão dos dados e obtenção de indicadores que elucidam as condições contextuais de sua origem. Maia (2020) acrescenta que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos essenciais e objetivos, visando a descrição e organização do conteúdo dos dados coletados. Essa visão complementa as perspectivas de Rodrigues (2015) e Sousa (2020), enfatizando a relevância da análise de conteúdo como uma técnica para extrair conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dos dados na pesquisa qualitativa.

Como discutido por Cardoso et al. (2021), a análise de conteúdo é uma metodologia fundamental no campo das Ciências Sociais e evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas, especialmente em sua integração com abordagens qualitativas de exploração de mensagens e informações. Laurence Bardin, em sua obra "L'analyse de contenu" publicada em 1977, é considerada um marco neste campo, servindo como um manual sobre a operacionalização do método, seus princípios e conceitos fundamentais.

A análise de conteúdo permitiu uma investigação detalhada das reflexões e percepções expressas pelos alunos durante a coleta dos dados, especificamente na entrevista e no desenho. Através desta abordagem, foi possível desvendar as concepções dos alunos sobre deficiência e inclusão e captar nuances de mudança em suas percepções após a interação com a Maleta Pedagógica. A metodologia possibilitou a identificação de temas

recorrentes, revelando uma maturidade e ampliação na compreensão dos alunos sobre os temas abordados, bem como uma maior segurança ao expressar suas opiniões.

Adicionalmente, no caso dos desenhos produzidos pelos alunos, a análise de conteúdo se revelou uma ferramenta eficaz para interpretar as representações visuais e as narrativas que estas carregam. Esta técnica permite avaliar como os elementos visuais e simbólicos presentes nos desenhos refletem as concepções das crianças sobre o tema, complementando as informações obtidas nas entrevistas e nos questionários.

2.7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo são apresentados os dados e discutidos os resultados oriundos da pesquisa realizada, seguindo uma estrutura que espelha a sequencialidade e a complexidade inerentes ao estudo. Esta disposição metodológica foi delineada com o intuito de explorar as possíveis alterações percebidas nas concepções dos alunos sobre temas relacionados à inclusão e à deficiência, em consonância com os objetivos previamente estabelecidos para a investigação.

Primeiramente, são apresentados os dados advindos dos questionários iniciais aplicados à totalidade da turma, que forneceram uma visão geral das percepções dos alunos. Posteriormente, segue-se a apresentação dos dados recolhidos junto do grupo selecionado de seis alunos, mediante questionários, desenhos e entrevistas. A seleção deste grupo permitiu uma investigação aprofundada, cujo objetivo foi captar as dimensões pontuais e as reflexões emergentes da interação com os recursos lúdico-pedagógicos, contribuindo para uma compreensão ampliada sobre as dinâmicas de inclusão e percepção da deficiência sob a ótica da criança. Como discutido por Noletto et al. (2023), a integração de recursos lúdico-pedagógicos no processo educativo é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, evidenciando a importância destes recursos na compreensão e na interação dos alunos com as temáticas de inclusão e deficiência.

Concluiu-se a análise com uma comparação entre os dados obtidos antes e após a intervenção pedagógica, tanto no que concerne à turma em seu conjunto, quanto em

relação ao grupo de alunos especificamente selecionados. A opção por esta organização na apresentação dos dados derivou da necessidade de estabelecer um arcabouço lógico e sequencial que refletisse os processos de transformação e aprendizado desencadeados pela intervenção pedagógica. Tal estrutura favoreceu a triangulação entre os dados quantitativos e qualitativos coletados, possibilitando a análise das tendências gerais e das experiências singulares dos alunos, alinhando-se às perspectivas de Marques e Azevedo (2020) sobre a educação inclusiva e a valorização das diferenças individuais.

2.7.1 CONCEÇÕES GLOBAIS DA TURMA – QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO

Para a apresentação dos dados recolhidos através dos questionários, recorreu-se à utilização de gráficos que compilam, para cada questão, as respostas dos alunos nos dois momentos de aplicação: pré e pós-intervenção. Para além dos gráficos por questão, encontra-se, no ANEXO 12, os dois gráficos gerais, que representam as respostas dos 16 alunos da turma, nos momentos pré e pós-intervenção.

A adoção dos termos "nada" e "muito" presentes no questionário, foi alinhada aos seguintes graus de concordância nos gráficos: "Não concordo nada", "Discordo parcialmente", "Concordo parcialmente" e "Concordo muito". A partir destas definições torna-se possível a distinção entre respostas de menor concordância (Não concordo nada e Discordo parcialmente) e de maior concordância (Concordo parcialmente e Concordo muito).

As informações que seguem destinam-se a explorar comparativamente esses dados, destacando as mudanças observadas nas respostas às doze questões propostas. A partir desta análise foi possível revelar as transformações nas perceções dos alunos em relação à inclusão e à diversidade, identificar áreas onde a intervenção gerou maior impacto e aspetos que ainda demandam atenção para futuras iniciativas educacionais voltadas ao fomento de um ambiente mais inclusivo.

Q1- “Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes.”

A questão 1 aborda a inclusão de meninos e meninas diferentes. Essa diferença pode ser entendida de diversas formas, incluindo diferenças físicas, cognitivas, culturais, de competências, entre outras. Sobre este tema, o autor Alshahrani (2022) desenvolveu uma pesquisa na qual examinou a realidade das interações entre alunos sem deficiência e a aceitação de seus colegas com deficiência. De modo geral, foram relatadas atitudes positivas, com os colegas sem deficiência, sendo descritos como positivos e acolhedores em relação à inclusão de alunos com deficiência nas mesmas escolas e salas de aula. O mesmo autor afirma que

The success of the inclusion of students with disabilities substantially depends on the collaboration of various social agents, including non-disabled peers, who play a substantial role in the lives of students with disabilities. Peers, as social agent, are responsible for the creation of a favourable social environment, in which one of the key factors is a positive acceptance. (p. 1)

Na presente pesquisa, ao considerarem a afirmação: “Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes.”, os alunos apresentaram uma distribuição de opiniões nos dados recolhidos antes da intervenção. Os gráficos abaixo permitem a visualização das respostas que foram expressas pelos alunos na Questão 1:

Gráfico 1: Pré-intervenção - Questão 1: Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes

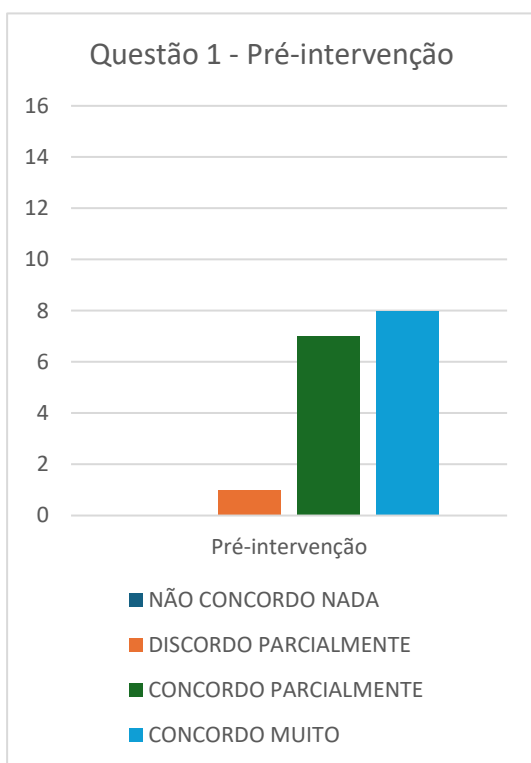
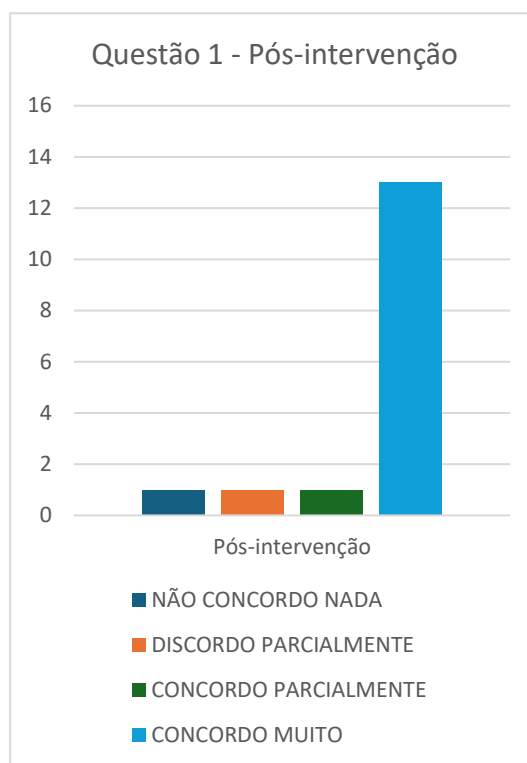


Gráfico 2: Pós-intervenção - Questão 1: Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes



No momento pré-intervenção, um total de 8 alunos indicou "Concordo muito" à possibilidade de ter amigos meninos e meninas diferentes, o que já sugere uma disposição favorável à diversidade. Contudo, a existência de uma resposta em "Discordo parcialmente" e 7 em "concordo parcialmente" destaca que havia espaço para desenvolvimento nessa área, indicando que nem todos os alunos se sentiam completamente à vontade com a esta integração.

Após a intervenção, os dados revelam uma evolução nas atitudes dos alunos. O número de respostas "concordo muito" aumentou para 13 e houve uma redução para uma única resposta em cada uma das outras categorias. A redução expressiva nas categorias de discordância e de menor concordância aponta para uma diminuição de atitudes de resistência à ideia de inclusão de todos, independentemente das diferenças.

A comparação entre as respostas pré e pós-intervenção destaca a migração de respostas para a categoria "concordo muito" e sugere um avanço na sensibilização e no reconhecimento da importância da diversidade, além de refletir a importância de se

valorizar as singularidades de cada indivíduo, como mencionado por Mendes (2020) ao afirmar que incluir envolve reconhecer que cada estudante é único em sua história e potencialidades e que a educação deve ser adaptada para valorizar essas diferenças individuais, ao invés de buscar a normalização.

Refletindo sobre as mudanças observadas, percebe-se que a intervenção foi um catalisador para transformar a maneira como os alunos percebem colegas diferentes de si. A mudança de postura da parte dos alunos, evidenciada pelo aumento significativo de respostas em "concordo muito", destaca o potencial da intervenção para promover a sensibilização para a inclusão.

Q2- “Gosto de trabalhar em grupo.”

A avaliação das respostas pré-intervenção na Questão 2 aponta para uma predisposição dos alunos em relação ao trabalho em grupo. Nos questionários aplicados antes e após a intervenção, as respostas à questão 2 evidenciam a continuidade da preferência dos alunos pelo trabalho em grupo. Isso é demonstrado por 15 alunos selecionando a opção "Concordo muito" e apenas um escolhendo "Concordo parcialmente" em ambos os momentos da coleta de dados, conforme pode ser observado nos gráficos abaixo:

Gráfico 3: Pré-intervenção - Questão 2: Gosto de trabalhar em grupo

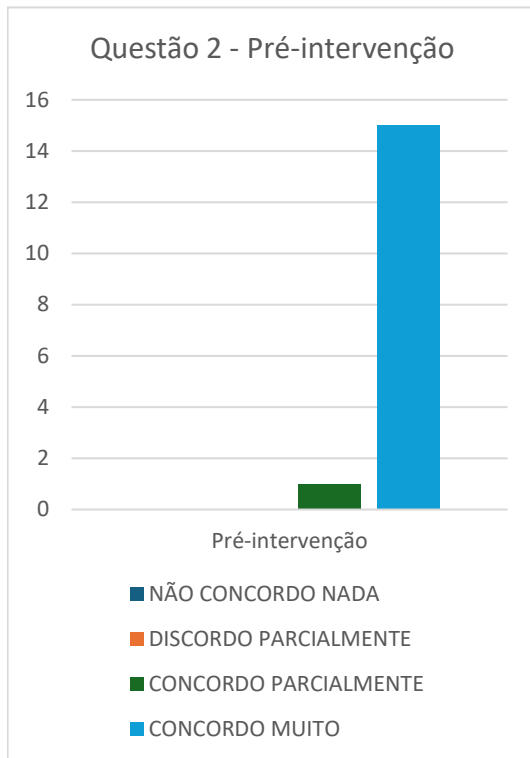
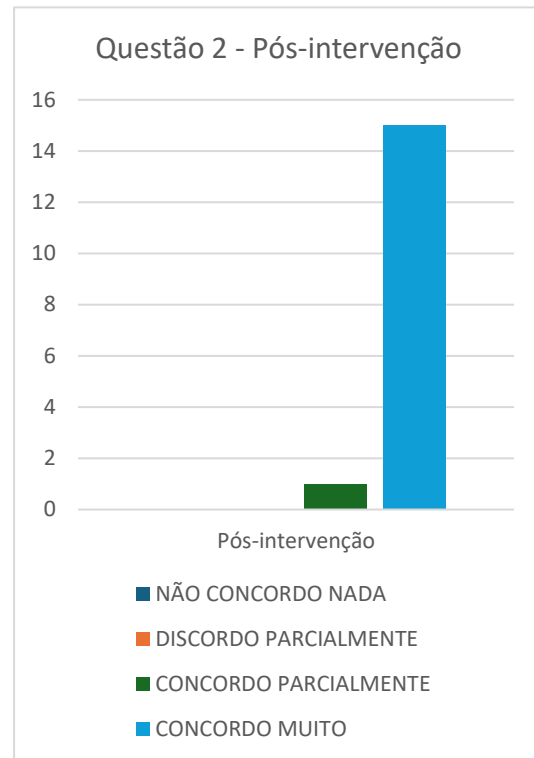


Gráfico 4: Pós-intervenção - Questão 2: Gosto de trabalhar em grupo



Em uma pesquisa com professores sobre inclusão no contexto escolar, Lima, de Andrade e Aparício (2021) identificaram estratégias pedagógicas essenciais para a inclusão de alunos com deficiências múltiplas, como adaptação curricular, o processo de socialização, o envolvimento familiar e o trabalho coletivo. Contudo, ao analisar os resultados obtidos, apenas uma minoria dos professores respondentes, 22%, reconheceu o trabalho coletivo como uma dessas estratégias-chave. Esta baixa percentagem suscita reflexões, na medida em que conflitua com outros estudos nesta área, como o de Carvalho (2010), que enfatiza a importância da participação coletiva como uma responsabilidade escolar, principalmente para grupos que podem se encontrar excluídos.

Boavida (2002) também aborda as vantagens do trabalho colaborativo, ressaltando que o esforço conjunto potencializa a energia e a determinação em relação ao trabalho de um indivíduo isolado. O autor defende que a reunião de pessoas com diferentes experiências e competências amplia os recursos disponíveis para chegarem a um objetivo, além de enriquecer a capacidade de reflexão e aprendizado mútuo. Essa perspectiva de Boavida reforça a importância do trabalho coletivo e apoia a visão de Carvalho (2010) sobre a

responsabilidade da escola em estimular a participação coletiva, especialmente para os grupos que tradicionalmente encontram-se a margem do processo educativo.

De acordo com as pesquisas supracitadas, observa-se que os professores tendem a subestimar a importância do trabalho em grupo como estratégia educativa. Essa visão pode estar relacionada a fatores como a falta de formação específica ou experiências limitadas com práticas colaborativas eficazes. Por outro lado, a perspectiva dos alunos, conforme indicado pelas respostas aos questionários antes e após a intervenção pedagógica, demonstra uma valorização consistente do trabalho em grupo. Os alunos reconhecem o trabalho em grupo como uma prática benéfica, que facilita a inclusão educativa e promove um ambiente de aprendizado colaborativo. No contexto desta pesquisa, os alunos já percebem o trabalho em grupo como parte integrante de sua experiência educacional, valorizando as oportunidades de interação e cooperação que o mesmo proporciona.

Q3- “As crianças com alguma deficiência devem participar ativamente nas atividades.”

A análise da Questão 3 revela mudanças nas percepções dos alunos em relação à participação ativa de crianças com deficiência em atividades escolares. A seguir, apresenta-se os gráficos com os dados colhidos antes e após a intervenção pedagógica.

Gráfico 5: Pré-intervenção - Questão 3: As crianças com alguma deficiência devem participar ativamente nas atividades

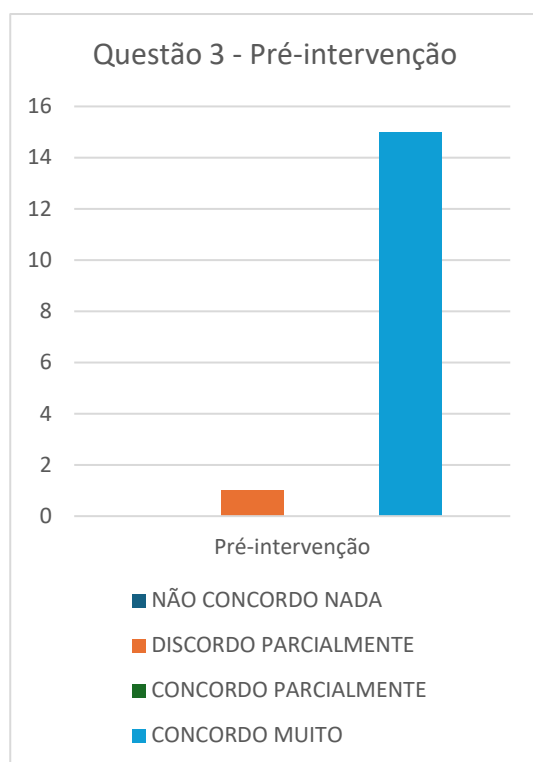
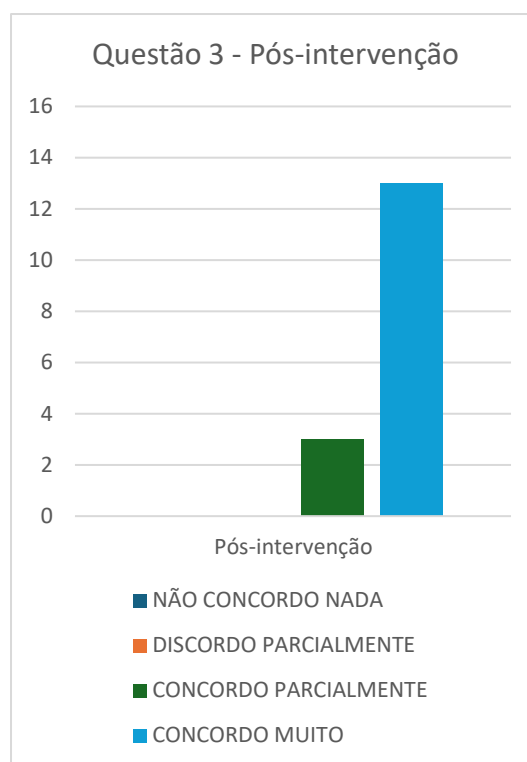


Gráfico 6: Pós-intervenção - Questão 3: As crianças com alguma deficiência devem participar ativamente nas atividades



Antes da implementação da Maleta Pedagógica, as respostas à Questão 3 já indicavam um elevado nível de concordância com a participação ativa de crianças com deficiência nas atividades, com a maioria (15 alunos) selecionando "Concordo muito". A presença de uma única resposta em "Discordo parcialmente" revela, entretanto, que havia uma exceção à aceitação geral.

Após a intervenção, observa-se uma ligeira diminuição no número de respostas "concordo muito", passando para 13, e a ausência de respostas no espectro de discordância. Quanto a diminuição no "concordo muito" e o surgimento de duas respostas em "concordo parcialmente", podem ser resultado de uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios práticos da participação ativa destas crianças nas atividades.

Ao comparar as respostas a esta questão nos momentos pré e pós-intervenção, o ajuste na distribuição das respostas pode sugerir uma apreciação mais crítica dos alunos sobre o que realmente significa uma inclusão ativa, além de possíveis reflexões sobre como implementá-la de forma efetiva no ambiente escolar. Em contrapartida, a mudança para

todas opiniões no espectro de maior concordância, indica o potencial da Maleta Pedagógica em sensibilizar os alunos numa compreensão mais complexa e realista da inclusão ativa, um passo fundamental para práticas educacionais inclusivas eficazes. Neste contexto, conforme Mantey (2017) enfatiza, para assegurar que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade e equitativa, é imperativo desenvolver modelos de prática de educação inclusiva adaptados aos desafios específicos de cada realidade. Estes modelos devem considerar fatores sociais, recursos materiais e humanos, políticas e outros elementos essenciais para a promoção da inclusão educacional, algo que a Maleta Pedagógica busca promover através dos jogos inclusivos.

Q4- “Para as crianças cegas é fácil aprender.”

Bernardes, Santos e Lucena (2021), em um estudo de caso publicado acerca da experiência de inclusão de alunos com deficiência visual, investigaram o processo de inclusão desses alunos em um ambiente educacional regular. O estudo revelou que, apesar das motivações múltiplas e das experiências de conexão social que incentivam a participação em turmas regulares, a aprendizagem desses alunos é afetada tanto por fatores positivos quanto negativos, oriundos das estratégias de aprendizado desenvolvidas e da intervenção de terceiros. Importante destacar que, de acordo com os autores, a inclusão destes alunos com deficiência visual pode resultar em experiências enriquecedoras que ressaltam o potencial de aprendizado deste grupo de alunos.

Relacionando a pesquisa de Bernardes et al. (2021) com a questão analisada na presente investigação, a Questão 4 ("Para as crianças cegas é fácil aprender.") revela uma alteração significativa na resposta dos alunos. Antes da intervenção, as respostas para a questão 4 estavam distribuídas entre "não concordo nada", "discordo parcialmente" e "concordo parcialmente", sem nenhuma marcação em "concordo muito". Esse quadro indica uma crença inicial de que os estudantes interpretavam a deficiência visual como um obstáculo relevante à aprendizagem.

Com a experiência educativa obtida a partir da Maleta Pedagógica, nota-se uma alteração no entendimento dos alunos, como demonstrado nos gráficos abaixo. Embora ainda haja

uma presença marcante de discordância, com a prevalência das categorias "não concordo nada" e "discordo parcialmente", a emergência no espectro de concordâncias sinaliza um desenvolvimento na percepção das capacidades educativas de crianças com deficiência visual.

Gráfico 7: Pré-intervenção - Questão 4: Para as crianças cegas é fácil aprender

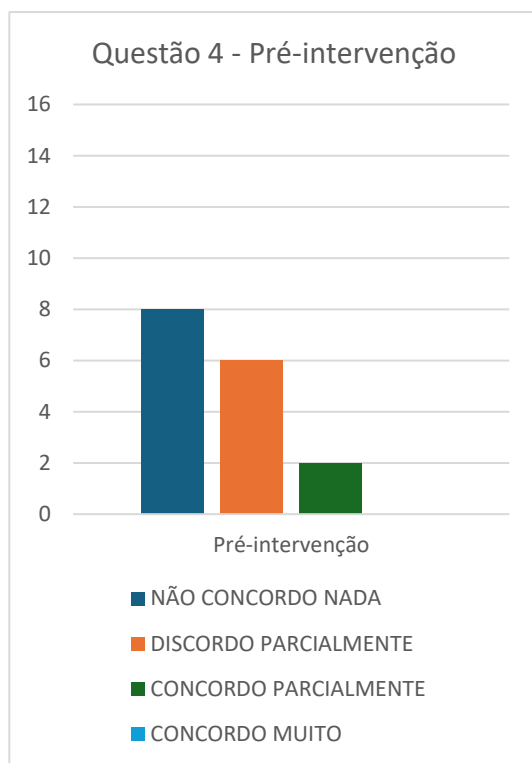
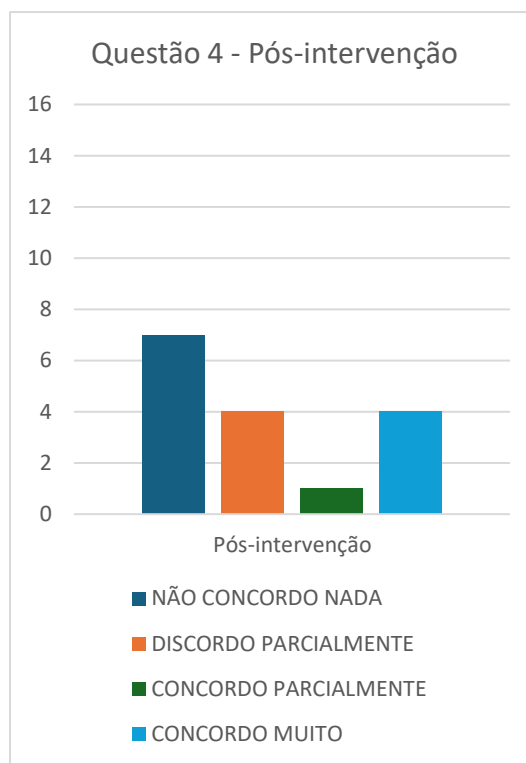


Gráfico 8: Pós-intervenção - Questão 4: Para as crianças cegas é fácil aprender



Esta pesquisa demonstra que o avanço da compreensão dos alunos é um indicativo de que as experiências de aprendizagem inclusivas podem ter sido um fator contribuinte para que os alunos reconhecessem as capacidades de aprendizado de pessoas com deficiência visual, ressaltando a importância de iniciativas práticas inclusivas no ambiente educativo que desafiem concepções prévias, conduzindo a uma visão mais equitativa das habilidades de todos os alunos.

Q5- “Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil.”

A Questão 5 aborda o tema da atenção aos colegas mais frágeis. A análise das respostas mostra uma variação de opiniões, tanto antes quanto após a intervenção, como pode ser observado nos gráficos.

Gráfico 9: Pré-intervenção - Questão 5: Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil

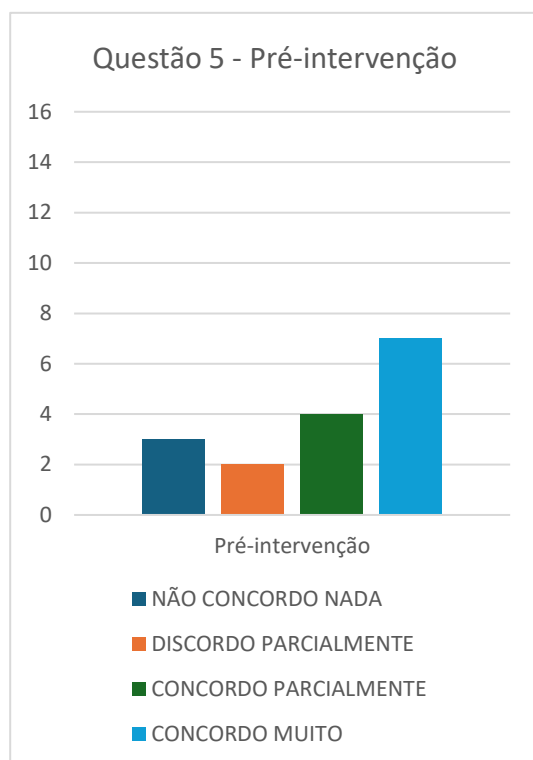
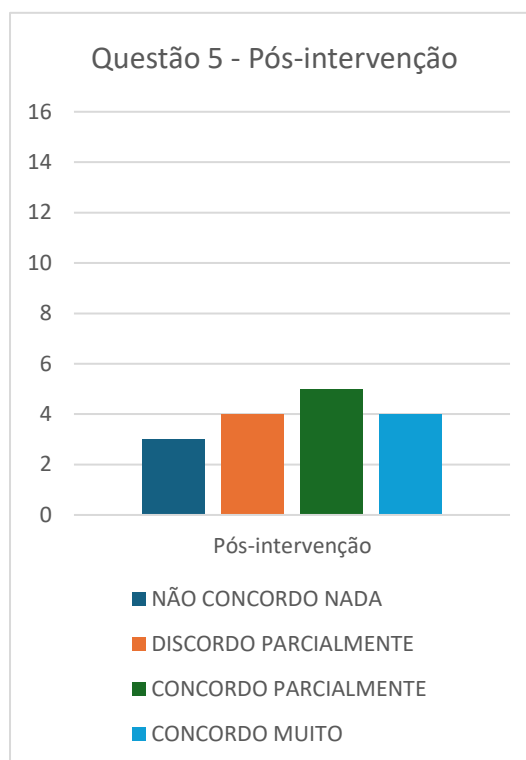


Gráfico 10: Pós-intervenção - Questão 5: Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil



Antes da intervenção, o equilíbrio entre as respostas "Concordo parcialmente" e "Concordo muito" indicava uma tendência dos alunos a oferecer atenção a colegas mais frágeis, embora essa atenção não fosse unanimemente demonstrada por todos. A presença de respostas em "não concordo nada" e "discordo parcialmente" sugere que havia uma resistência a esse comportamento no grupo de alunos.

Após a intervenção, embora algumas opiniões tenham se alterado levemente, com uma diminuição nas respostas de "concordo muito" e um aumento nas de "concordo parcialmente" e "discordo parcialmente", manteve-se uma divisão nas opiniões sobre a disposição em dar mais atenção a um colega mais frágil. Neste contexto, cabe ponderar a possibilidade desta variação ser uma consequência da complexidade do conceito de fragilidade e da consequente compreensão que cada aluno possui sobre ele.

A manutenção dessa diversidade de opiniões pós-intervenção também pode sugerir que temas como vulnerabilidade e suporte aos colegas podem requerer uma abordagem mais aprofundada e contextualizada em futuras atividades pedagógicas. Ao explorar mais detidamente o conceito de fragilidade e as formas eficazes de apoio, as intervenções futuras podem promover uma maior compreensão e ação consciente entre os alunos.

Conforme discutido por Kendall e Kinder (2007), a vulnerabilidade deve ser entendida em um contexto sociocultural mais amplo. Os autores destacam que a identificação de crianças em risco e a necessidade de suporte escolar deve ter em consideração fatores como mobilidade, contexto familiar e ter, ainda, em conta, as diversas formas de exclusão social que podem afetar os alunos. Além disso, enfatizam que as intervenções educativas precisam reavaliar os conceitos de educação escolar e os relacionamentos dentro dos ambientes de aprendizagem, promovendo uma compreensão mais profunda e empática das necessidades dos alunos vulneráveis. Ao redefinir o conceito de vulnerabilidade e desafiar as noções tradicionais de suporte, as escolas podem criar ambientes mais inclusivos e solidários, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados.

Q6- “Uma criança surda consegue perceber-me.”

A Questão 6 explora a percepção dos alunos sobre a capacidade de uma criança com deficiência auditiva entender seus colegas. Na pesquisa desenvolvida por Souza e Chahini (2022), os alunos consideram a audição como um elemento central no processo de aprendizagem, acreditando que ouvir o que a professora diz é fundamental para a aprendizagem. Essa percepção influencia a aceitação de colegas surdos em sala de aula, uma vez que a deficiência auditiva é relativamente mais conhecida pelos participantes. As autoras ressaltam que os media, em particular, têm contribuído para aumentar a visibilidade da língua gestual, facilitando a aproximação e a compreensão da deficiência entre os alunos ouvintes. Além disso, a pesquisa destaca o interesse das crianças e adolescentes em aprender língua gestual e ajudar colegas com deficiência auditiva, indicando uma tendência favorável à inclusão (Souza & Chahini, 2022).

Na presente pesquisa, as respostas pré-intervenção apontaram que a maioria dos alunos discordavam em algum grau que uma criança com deficiência auditiva poderia

compreendê-los. Pós-intervenção, apesar de prevalecer a discordância, observa-se um aumento nas respostas de "concordo muito". Antes da intervenção, a maioria dos alunos, num total de 13, expressou ceticismo quanto à compreensão por parte de crianças com deficiência auditiva, selecionando 'não concordo nada' ou 'discordo parcialmente'. Apenas 3 alunos manifestaram alguma concordância, assinalando 'concordo parcialmente' ou 'concordo muito', o que denota uma minoria otimista quanto à capacidade de comunicação com estas crianças.

Após a intervenção com a Maleta Pedagógica, embora a maioria dos alunos ainda permaneça nas categorias de discordância, a proporção de alunos que respondeu "concordo muito" cresceu, como é possível observar nos gráficos abaixo.

Gráfico 11: *Pré-intervenção - Questão 6: Uma criança surda consegue perceber-me*

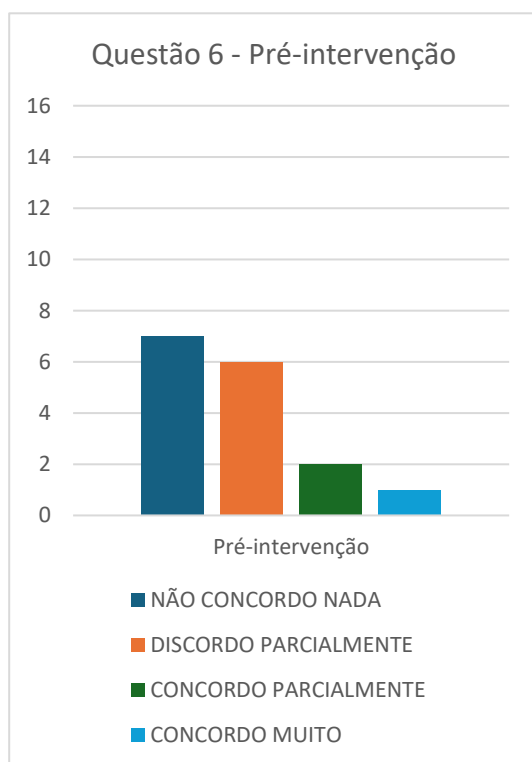
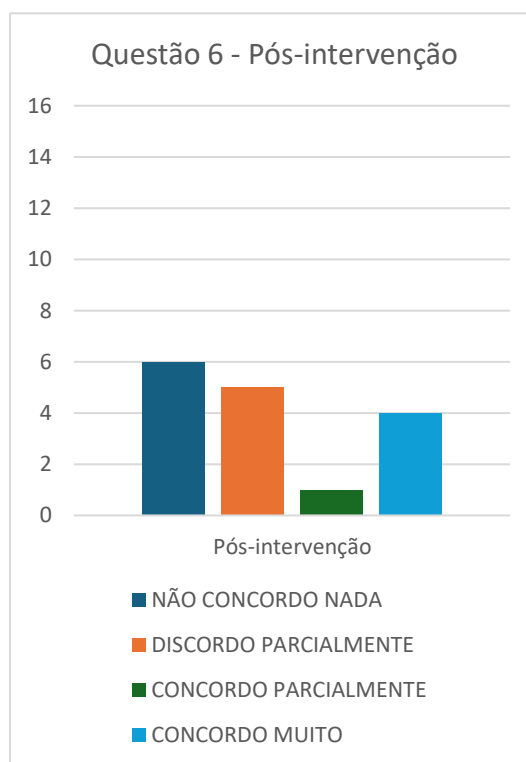


Gráfico 12: *Pós-intervenção - Questão 6: Uma criança surda consegue perceber-me*



Rodrigues e Campello (2023), criticam o senso comum presente na nossa sociedade de que "os alunos surdos sempre são marcados por terem dificuldades de aprendizagem e por nunca chegarem a ter o mesmo nível que os alunos ouvintes" (p. 7). O estudo aponta para um conjunto de fatores responsáveis por perpetuar esse estereótipo: a preparação inadequada e o desinteresse dos professores, a ausência de métodos de ensino

especializados, a falta de comprometimento com políticas educacionais inclusivas e a falta de engajamento familiar, entre outros. Esses fatores, ao perpetuarem estereótipos, influenciam a percepção dos alunos em relação às crianças com deficiência auditiva.

Essa percepção dos professores, por sua vez, pode influenciar a forma como os alunos sem deficiência interagem com seus colegas com deficiência. No contexto da presente pesquisa, observou-se que os alunos apresentaram alguma insegurança em relação ao processo de comunicação com pessoas com deficiência auditiva. Embora tenha ocorrido um progresso na compreensão dos alunos acerca desta comunicação, possivelmente influenciado por experiências diretas durante a intervenção, ainda é preciso persistir em práticas educacionais que enfatizem a inclusão e as possibilidades de uma comunicação acessível e eficaz.

Os estudos de Rodrigues e Campello (2023) e de Souza e Chahini (2022) corroboram a importância de ambientes educacionais que promovam o respeito aos alunos com deficiência auditiva, alinhando-se com as observações da presente pesquisa sobre a necessidade do desenvolvimento de estratégias para superar os estereótipos e promover uma verdadeira inclusão.

Q7- “Gosto de partilhar ideias com todos.”

A Questão 7 investiga a tendência dos alunos para partilhar ideias com todos os colegas. Antes da intervenção, as respostas indicavam que a maioria dos alunos, 12 no total, já estava inclinada a concordar fortemente com a partilha de ideias ("Concordo muito"), enquanto uma minoria mostrava-se menos concordante, com uma resposta em "Concordo parcialmente" e outra em "Discordo parcialmente". Estes resultados sugeriam uma predisposição positiva para a comunicação e troca de pensamentos entre os estudantes, ainda que não houvesse uma unanimidade.

Após a aplicação da Maleta Pedagógica, o número de alunos que expressaram "Concordo muito" cresceu para 14, enquanto o número de alunos que "Concordam parcialmente" manteve-se estável. Além disso, não há mais respostas no espectro de discordância,

sugerindo que a intervenção contribuiu para eliminar tais opiniões. Os gráficos ilustram as respostas recolhidas antes e após a intervenção educativa com a Maleta Pedagógica.

Gráfico 13: *Pré-intervenção - Questão 7: Gosto de partilhar ideias com todos*

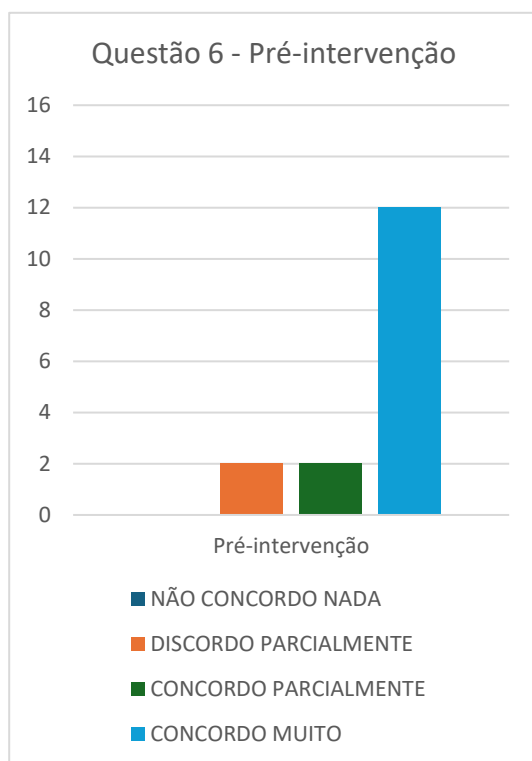
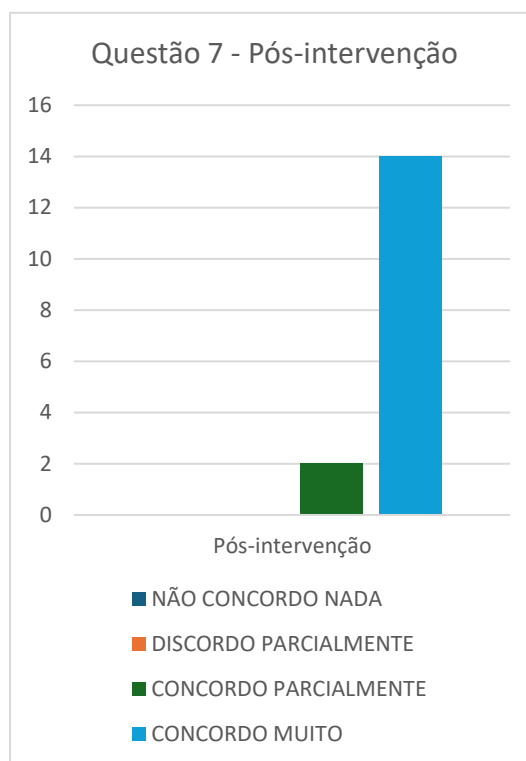


Gráfico 14: *Pós-intervenção - Questão 7: Gosto de partilhar ideias com todos*



Este padrão das respostas pode indicar que a Maleta Pedagógica tenha reforçado uma atitude já positiva na disposição dos alunos em colaborar e comunicar-se entre si. Conforme Prychodco et al. (2019) destacam, em um contexto socioeducativo que prioriza a diversidade e visa superar barreiras no aprendizado, a utilização de recursos lúdico-pedagógicos pode influenciar positivamente a experiência educacional dos alunos, mitigando sua vulnerabilidade e prevenindo a exclusão. Assim, aponta-se para a eficácia da Maleta Pedagógica em fortalecer práticas colaborativas no ambiente escolar, alinhando-se com o objetivo de criar condições educativas mais inclusivas e diversificadas.

Q8- “Gosto de brincar com todos, sem exceção.”

A Questão 8 explora o interesse dos alunos em brincar com todos os colegas, sem exceção. Antes da intervenção, as respostas já indicavam uma tendência inclusiva, com uma maioria selecionando "Concordo muito" e algumas manifestações de menor concordância e uma discordância. Este padrão sugere que, embora houvesse uma disposição geral para brincar com todos, ela não era completamente homogênea entre os alunos.

Os gráficos abaixo exibem a evolução das respostas:

Gráfico 15: *Pré-intervenção - Questão 8: Gosto de brincar com todos, sem exceção*

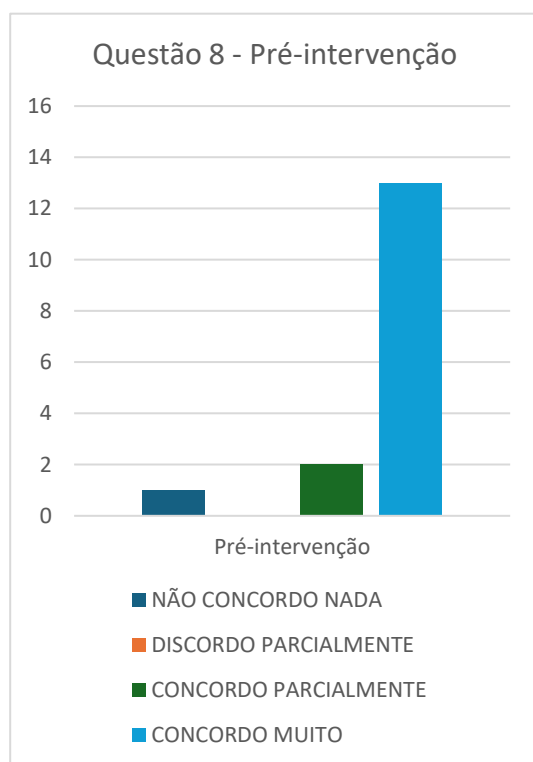
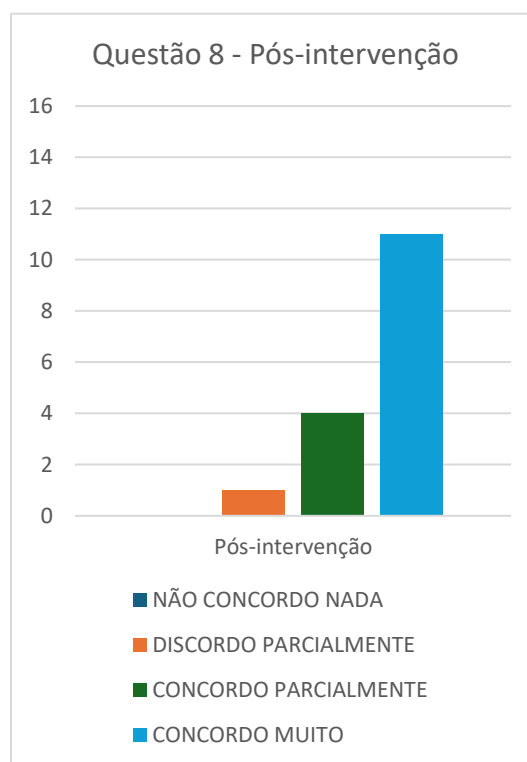


Gráfico 16: *Pós-intervenção - Questão 8: Gosto de brincar com todos, sem exceção*



Após a aplicação da Maleta Pedagógica, o número de alunos que expressaram "Concordo muito" decresceu para 11, enquanto o número de alunos que "Concordam parcialmente" subiu para quatro. Adicionalmente, houve uma resposta de "Discordo parcialmente", que não estava presente anteriormente e não há mais resposta da tipologia "Não concordo nada". Esses dados sugerem que a intervenção provocou uma mudança nas percepções dos alunos, mas não necessariamente uma consolidação da aceitação plena da afirmação da questão.

Esta postura alinha-se com a literatura, tal como pode ser comprovado nos estudos de autores como Campos e Martins (2016), Moreira e Leite (2003) e Freire (2008), que reconhecem a relevância de buscar a construção de uma base educacional mais inclusiva, que valorize a diversidade e reconheça a singularidade de cada aluno. Para Freire (2008), a inclusão é como uma defesa do direito de todos os indivíduos participarem de maneira consciente e responsável na sociedade à qual pertencem, buscando aceitação e respeito por suas singularidades.

A redução nas respostas de "Concordo muito" pode indicar que, embora alguns alunos tenham desenvolvido uma visão em que reconhecem os desafios da inclusão, outros podem ter se tornado mais reflexivos sobre o que significa realmente incluir colegas no contexto lúdico, apontando para a necessidade de práticas educativas contínuas que incentivem uma compreensão mais profunda e a valorização da diversidade em todos os ambientes.

Q9- “É fácil, para as crianças em cadeira de rodas, brincarem com as outras crianças.”

A Questão 9 explora a opinião dos alunos sobre a facilidade com que crianças em cadeira de rodas conseguem se integrar nas brincadeiras com outras crianças. Os gráficos exibem os dados das respostas antes e após a intervenção educativa:

Gráfico 17: Pré-intervenção - Questão 9: É fácil, para as crianças em cadeira de rodas, brincarem com as outras crianças

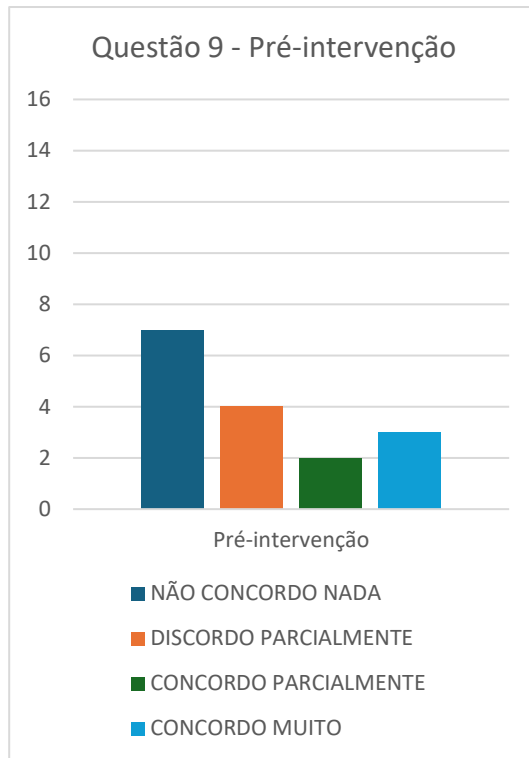
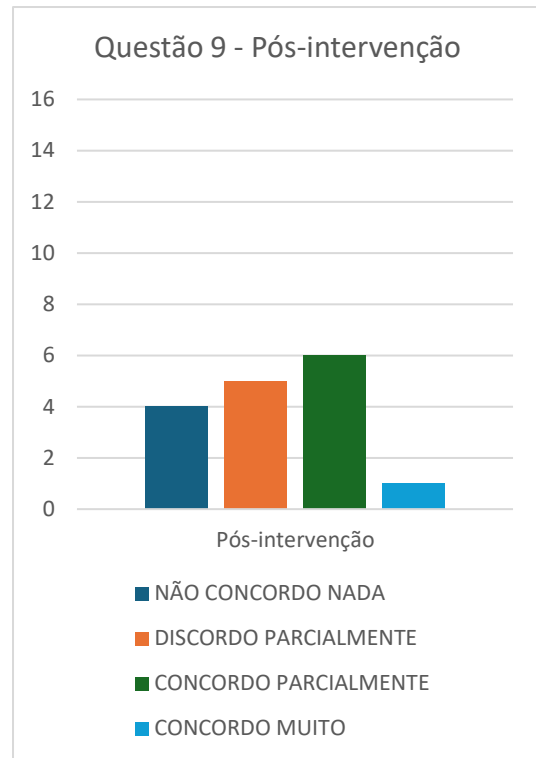


Gráfico 18: Pós-intervenção - Questão 9: É fácil, para as crianças em cadeira de rodas, brincarem com as outras crianças



As respostas pré-intervenção demonstram que havia certo ceticismo quanto à facilidade de integração de crianças em cadeira de rodas nas brincadeiras, com a maioria dos alunos discordando dessa possibilidade em algum nível. A opção "Não concordo nada" foi a mais selecionada, seguida por "Discordo parcialmente".

Após a implementação da Maleta Pedagógica, percebe-se um deslocamento nas opiniões dos alunos. O número de respostas "Concordo parcialmente" aumentou e houve uma redução nas respostas "Não concordo nada". Ainda que a opção "Concordo muito" tenha reduzido, a mudança geral nas respostas sugere uma tendência para uma maior abertura à inclusão dessas crianças nas brincadeiras.

Esta alteração nas respostas pode refletir uma nova compreensão dos alunos acerca das capacidades e possibilidades de crianças em cadeira de rodas. Ainda que as respostas "Concordo parcialmente" sugiram a presença de ressalvas quanto à inclusão plena, o avanço na sua direção é evidente. Esses resultados apontam para o impacto positivo da

intervenção na construção de uma visão menos restritiva sobre a participação de todos nas brincadeiras.

A intervenção pedagógica, portanto, parece ter promovido uma mudança positiva na percepção dos alunos, como evidenciado pela transição observada das respostas, evidenciando uma diminuição das percepções adversas e um incremento na aceitação, ainda que com reservas. Estes resultados apontam para a eficácia da intervenção em promover uma visão mais inclusiva, destacando a importância de tais iniciativas no contexto educacional, conforme discutido por Souza e Chahini (2020), que enfatizam a importância de desconstruir preconceitos e estigmas associados à deficiência.

Q10- “Respeito todas as pessoas, mesmo que sejam muito diferentes de mim.”

A Questão 10 aborda a postura dos alunos quanto ao respeito pelas diferenças individuais. Os gráficos a seguir apresentam os resultados obtidos antes e depois da intervenção com a Maleta Pedagógica:

Gráfico 19: *Pré-intervenção - Questão 10: Respeito todas as pessoas, mesmo que sejam muito diferentes de mim*

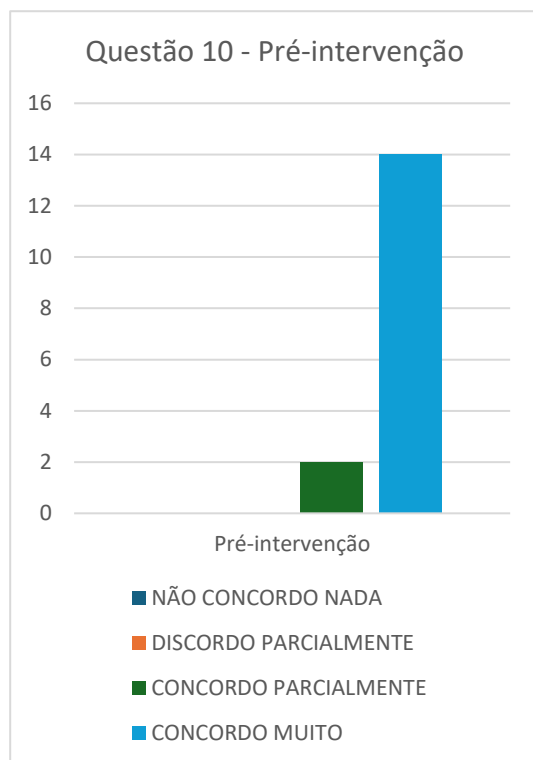
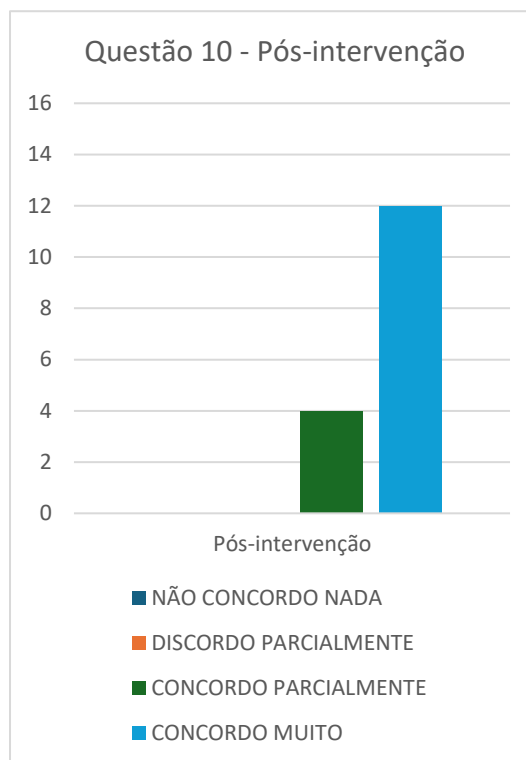


Gráfico 20: *Pós-intervenção - Questão 10: Respeito todas as pessoas, mesmo que sejam muito diferentes de mim*



Antes da intervenção pedagógica, as respostas à questão 10 mostram que a maioria dos alunos já possuía uma alta concordância sobre o respeito pelas diferenças, com apenas duas respostas em "Concordo parcialmente", evidenciando uma base de respeito previamente estabelecida. Esta observação corrobora os achados de Afonso (2011), que, ao analisar as atitudes dos alunos não deficientes face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física, identificou uma tendência positiva de inclusão.

Após a intervenção, houve uma pequena alteração no perfil das respostas, com aumento no número de estudantes que escolheram "Concordo parcialmente" e um decréscimo nos que selecionaram "Concordo muito". Esta mudança, ainda que modesta, pode indicar um refinamento na percepção dos estudantes sobre o que realmente significa respeitar as diferenças, alinhando-se à ideia de que, conforme revelado pelo estudo de Afonso (2011), há contínuos avanços a serem feitos nesta área. A manutenção da totalidade das respostas no espectro de concordância, sugere que a intervenção com a Maleta Pedagógica pode ter funcionado como um reforço positivo, consolidando as atitudes de respeito e aceitação na comunidade escolar.

Q11- “Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar.”

A Questão 11 aborda se é apropriado para as crianças desenharem enquanto o professor está a falar. No período pré-intervenção, a opinião maioritária dos alunos era de que não era adequado desenhar durante a fala do professor, com somente 3 alunos expressando uma concordância parcial ou total com a atitude. Os gráficos apresentam as opiniões dos alunos antes e após a intervenção educativa.

Gráfico 21: *Pré-intervenção - Questão 11: Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar*

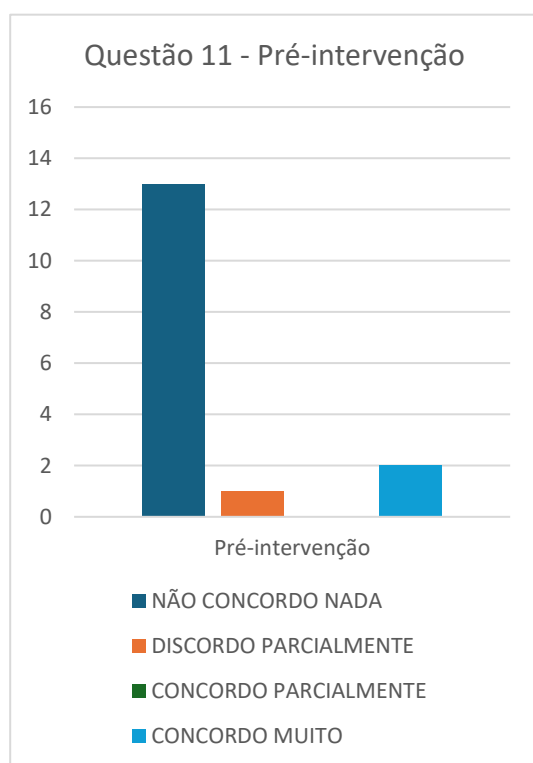
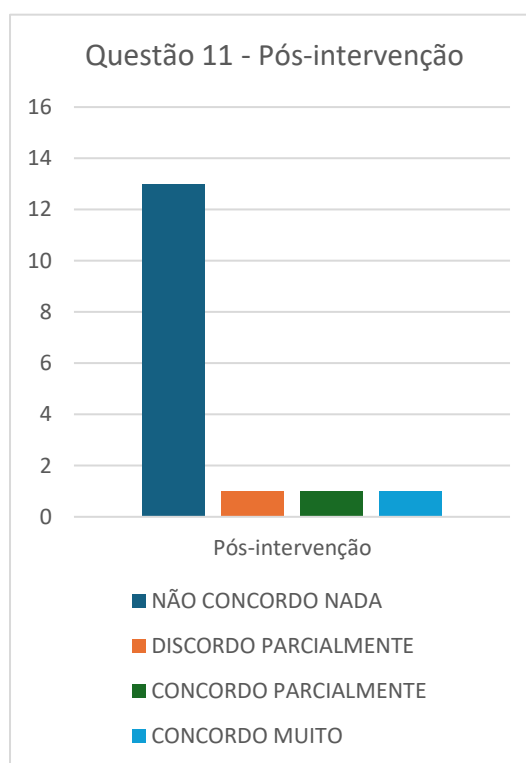


Gráfico 22: *Pós-intervenção - Questão 11: Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar*



Após a intervenção com a Maleta Pedagógica, o número de alunos que escolheram "Não concordo nada" permaneceu inalterado. É importante considerar que desenhar durante a fala do professor não foi um foco da intervenção. Portanto, presume-se que a intervenção não tenha impactado diretamente as percepções dos alunos sobre essa prática específica.

Q12- “Se entrar uma criança nova na escola vou querer conhecê-la.”

A Questão 12 aborda o interesse dos alunos em conhecer um colega novo na escola. Os gráficos apresentados ilustram as respostas obtidas antes e após a intervenção pedagógica.

Gráfico 23: *Pré-intervenção - Questão 12: Se entrar uma criança nova na escola vou querer conhecê-la*

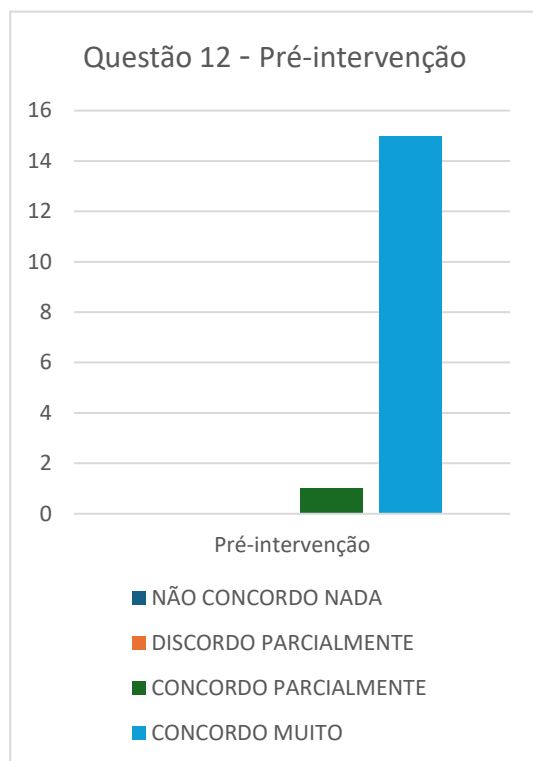
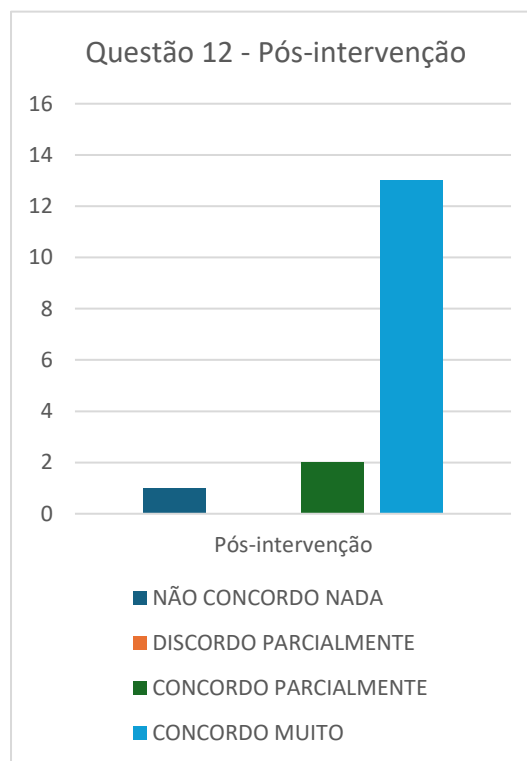


Gráfico 24: *Pós-intervenção - Questão 12: Se entrar uma criança nova na escola vou querer conhecê-la*



Na fase pré-intervenção, a maioria dos alunos já demonstrava um alto nível de receptividade, com uma predominância significativa de respostas em "Concordo muito". Isso indicava uma pré-disposição para acolher novos colegas. Após a implementação da Maleta Pedagógica, manteve-se a alta tendência de acolher novos colegas, embora tenha havido uma diminuição no número de respostas "Concordo muito", demonstrando alguma hesitação quanto ao tema.

Os valores destacados por Mittler (2003) em relação à Educação Inclusiva ratificam esta disposição na recepção de alunos novos apresentada na Questão 12. Esse autor conceitua a Educação Inclusiva como um sistema que promove um sentimento de pertença, independentemente das diferenças individuais. As respostas demonstram a compreensão dos alunos da importância de respeitar e acolher a diversidade. No entanto, a diminuição no número de respostas "Concordo muito" pode refletir um processo de reflexão mais

crítico por parte dos alunos, que, após a intervenção, passaram a reconhecer desafios reais envolvidos na inclusão de novos colegas.

Esta postura permite uma Educação Inclusiva “[...] baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos” (Mittler, 2003, p. 34), refletindo um ambiente onde cada aluno é visto como único e uma possibilidade de aprendizado mútuo. A intervenção pode ter instigado uma compreensão mais profunda da inclusão, onde os alunos reconhecem tanto os benefícios quanto os desafios associados à recepção de novos colegas.

2.7.1.1 SÍNTESE REFLEXIVA DAS CONCEÇÕES GERAIS DA TURMA

A interpretação dos dados recolhidos através dos questionários, revelou transformações nas concepções dos alunos sobre inclusão e diversidade após a intervenção com a Maleta Pedagógica. Antes da intervenção, muitos alunos demonstravam uma compreensão limitada ou estereotipada das capacidades dos colegas com deficiência, como observado também por Rodrigues e Campello (2023) em seu estudo. A intervenção parece ter desafiado essas percepções, promovendo uma visão mais equilibrada sobre as habilidades de pessoas com deficiência.

A inclusão de crianças com deficiência visual, por exemplo, foi um dos temas que mostrou uma evolução nas percepções dos alunos. Bernardes, Santos e Lucena (2021) destacam que a inclusão de alunos com deficiência visual pode resultar em experiências enriquecedoras, ressaltando o potencial de aprendizado desse grupo. Após a intervenção, os alunos passaram a reconhecer melhor as capacidades de aprendizado das crianças com deficiência visual, o que sugere que os recursos da Maleta Pedagógica e as atividades propostas foram eficazes em ampliar essa compreensão.

A intervenção também parece ter influenciado positivamente a disposição dos alunos em partilhar ideias e brincar com todos, sem exceção. Antes da intervenção, havia uma certa hesitação e discordância em relação a essas práticas. Após a intervenção, observou-se um aumento nas respostas no espectro de concordância para essas questões, indicando que a

Maleta Pedagógica conseguiu reforçar atitudes inclusivas entre os alunos. Prychodco et al. (2019) destacam que recursos lúdico-pedagógicos podem influenciar positivamente a experiência educacional dos alunos, mitigando sua vulnerabilidade e prevenindo a exclusão, o que se alinha com os resultados observados.

Por outro lado, temas como a atenção a colegas mais frágeis e a percepção das capacidades de entendimento das crianças com deficiência visual apresentaram uma diversidade de opiniões, tanto antes quanto depois da intervenção. A manutenção dessa diversidade sugere que essas questões requerem novas intervenções e uma abordagem mais aprofundada. É imperativo desenvolver modelos amplos de práticas de educação inclusiva, adaptados aos desafios específicos de cada realidade, para assegurar uma educação de qualidade para todos (Mantey, 2017). Essa necessidade de adaptação torna-se evidente ao considerar que os alunos têm diferentes níveis de compreensão em relação à inclusão. O mesmo autor argumenta que a eficácia das práticas educativas inclusivas depende da capacidade das escolas responderem de forma flexível às características individuais dos alunos e às dinâmicas específicas de cada contexto escolar.

A disposição dos alunos em conhecer novos colegas na escola também foi abordada e, embora a maioria dos alunos já demonstrasse uma alta receptividade antes da intervenção, a reflexão mais crítica sobre os desafios da inclusão emergiu após a intervenção, momento em que os alunos demonstraram uma compreensão mais ampla e positiva sobre os quatro domínios da deficiência. Noleto et al. (2023) reforçam precisamente a influência dos recursos lúdico-pedagógicos para a promoção de uma educação inclusiva, demonstrando o seu impacto no acolhimento de alunos com características diferenciadas.

Conclui-se que, de uma forma geral, a intervenção com a Maleta Pedagógica se mostrou eficaz em promover, na turma em estudo, uma maior compreensão e aceitação da diversidade entre os alunos. No entanto, os resultados também indicam áreas que necessitam de atenção contínua e abordagens mais profundas para consolidar essas mudanças de maneira sustentável. A análise desses dados corrobora a importância de práticas educacionais inclusivas bem estruturadas, que desafiem concepções prévias e promovam uma visão mais equitativa das habilidades de todos os alunos.

2.7.2 CONCEÇÕES DO GRUPO DOS 6 ALUNOS SELECIONADOS – QUESTIONÁRIOS, DESENHOS E ENTREVISTAS

Esta seção propõe-se apresentar e discutir os dados coletados através dos questionários, desenhos e entrevistas junto dos seis alunos selecionados. As respostas aos questionários, por um lado, oferecem uma visão quantitativa das concepções dos alunos, enquanto os desenhos e as entrevistas possibilitam uma exploração qualitativa e, portanto, mais aprofundada, de suas concepções.

Para a apresentação dos dados quantitativos dos questionários, que se encontram no ANEXO 6, elaborou-se uma tabela que compila as respostas de cada aluno nos dois momentos de aplicação: pré e pós-intervenção. Cada uma das 12 questões do questionário está identificada com as denominações Q1, Q2, e assim por diante, para facilitar a referência e a análise dos dados. Nesta tabela, optou-se por utilizar números de 1 a 4 para representar os graus de concordância, visando uma clareza maior na análise dos dados. Os números correspondem aos seguintes graus de concordância: 1 para "Não concordo nada", 2 para "Discordo parcialmente", 3 para "Concordo parcialmente" e 4 para "Concordo muito". A escolha dessa escala numérica destaca a distinção entre respostas de menor concordância (1 e 2) e de maior concordância (3 e 4).

É pertinente enfatizar que a adoção dos termos "nada" e "muito", presentes no questionário, está alinhada aos graus de concordância supracitados. A escolha desta escala numérica facilita a compreensão e a análise estatística dos dados, evidenciando as mudanças ou consistências nas respostas dos alunos.

Após a análise das respostas dos questionários, segue a interpretação dos dados coletados através dos desenhos e das entrevistas. Cada aluno foi considerado individualmente, permitindo uma análise detalhada que reflete a complexidade e a singularidade de suas experiências e pontos de vista. Esta abordagem assegura que várias dimensões das concepções dos alunos sejam exploradas, proporcionando uma compreensão matizada acerca de um tema de ampla complexidade.

Para cada aluno, primeiramente são apresentadas as concepções pré-intervenção, seguidas das concepções pós-intervenção e a comparação. Por último, são realizadas a análise e discussão dos dados. A comparação, a análise e a discussão possibilitam a identificação

das possíveis mudanças nas concepções e potenciais ampliações dos conhecimentos do aluno em relação à inclusão e diversidade, conforme delineado nos objetivos três e quatro desta pesquisa:

3. Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos;

4. Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão.

2.7.2.1. *ALUNO 1*

Este segmento detalha o percurso do Aluno 1, apresentando e discutindo suas concepções sobre os quatro domínios da deficiência antes e depois da intervenção com a Maleta Pedagógica, recorrendo à triangulação de dados.

Concepções pré-intervenção

Em seu desenho pré-intervenção, o Aluno 1 representou um total de 12 pessoas, das quais 6 são identificadas como tendo deficiência motora e estão brincando em diferentes atividades: no baloiço, saltando à corda, caminhando e brincando na areia. Estas pessoas são apresentadas aos pares, sempre uma pessoa com deficiência e uma sem deficiência, denotando uma intenção de expor a interação entre os elementos apresentados. Segundo revelou o Aluno 1 em algumas falas durante a entrevista, esta disposição dos personagens foi intencional, visando destacar a necessidade de assistência por parte dos personagens com deficiência: “As crianças com dificuldade têm sempre alguém a ajudar a brincar” e “Seria mais difícil uma pessoa com dificuldade estar sempre sozinha” (Aluno 1, pré-intervenção). O aluno desenhou uma cena situada numa área aberta da escola, possivelmente um parque ou o recreio escolar. Cada atividade retratada, seja nos baloiços, na corda ou nas brincadeiras na areia, envolve pares de crianças, uma com deficiência motora e outra sem, sugerindo uma interpretação de que, para que pessoas com deficiência participem de atividades recreativas, é necessário o auxílio de uma pessoa sem deficiência.

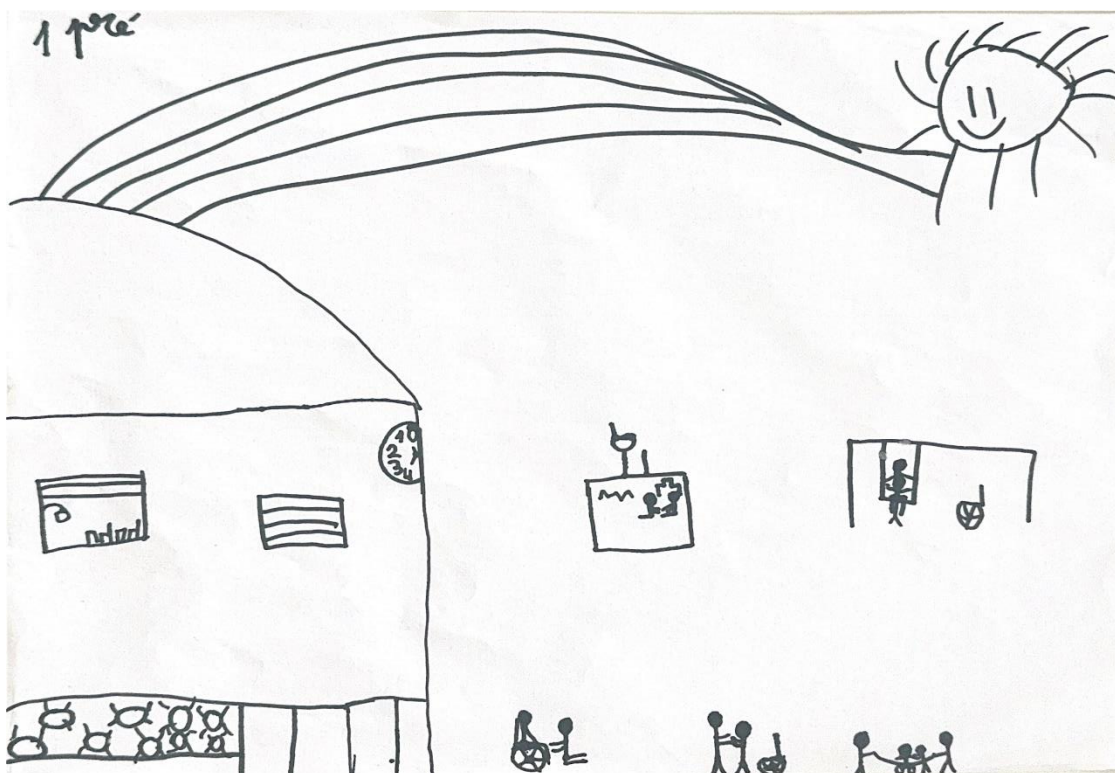


Figura 7: Desenho pré-intervenção, Aluno 1.

A presença de cadeiras de rodas como indicativo de deficiência motora demonstra o conhecimento do aluno sobre essa condição específica e sua forma de locomoção, sugerindo uma possível influência de experiências pessoais ou educacionais prévias sobre o tema. Apesar de representar somente a deficiência física no seu primeiro desenho, ao ser questionado durante a entrevista sobre as deficiências que conhece, o Aluno 1 afirmou conhecer diversos tipos de deficiência e citou: “Cadeiras de rodas... sem cabelo... pronto. Cegas, surdas, que não sabem falar bem...” (Aluno 1, pré-intervenção).

Para um panorama geral, as respostas do Aluno 1 ao questionário pré-intervenção estão sistematizadas na tabela abaixo:

Tabela 9: Questionário pré-intervenção, Aluno 1.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	4	4	4	2	3	2	3	4	4	4	4	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

As respostas fornecidas pelo Aluno 1 ao questionário aplicado antes da intervenção revelam, em sua maioria, uma tendência de concordância, com grande parte das indicações alinhando-se à opção "concordo muito". Contudo, foram identificadas respostas que expressam certa divergência ou neutralidade em relação aos temas abordados em duas questões — (Q4) "Para as crianças cegas é fácil aprender." e (Q6) "Uma criança surda consegue perceber-me." — refletindo incertezas sobre essas questões específicas.

A aprendizagem de crianças com deficiência visual foi abordada também durante a entrevista, com o aluno reconhecendo a existência de materiais adaptados, como livros em Braille: "... há coisas próprias para eles que são... que são os livros e outras coisas, têm umas... umas bolinhas, que eles passam a mão e conseguem ler." (Aluno 1, pré-intervenção). Ele demonstrou ainda uma atitude inclusiva e de amizade em relação a novos alunos com deficiência, exemplificada pela sua relação com uma colega com deficiência motora que já esteve na turma. Quando questionado se sua resposta sobre acolher uma nova criança na turma seria a mesma se fosse uma criança com deficiência, o aluno afirmou: "Sim, porque eu queria ser amiga dela. Porque quando veio uma menina que se chamava M* para aqui, ela andava comigo na ginástica e andava aqui, eu gostava muito dela, ela era mesmo minha amiga." (Aluno 1, pré-intervenção).

Conceções pós-intervenção e comparação

No desenho realizado após a intervenção pedagógica, o Aluno 1 ilustrou personagens que representam os quatro domínios da deficiência. Há personagens que comunicam utilizando a língua gestual e outros que estão lendo livros por meio do tato. Curiosamente, uma das figuras, identificada como tendo autismo pelo aluno, é retratada isoladamente, refletindo a preferência por momentos de solidão, conforme observado em comportamentos típicos de pessoas no espectro autista: "Esse aí está a brincar sozinho porque é autista e não gosta muito de estar com muitas pessoas." (Aluno 1, pós-intervenção). Outro aspecto é a representação de um indivíduo em cadeira de rodas jogando basquete sem a necessidade de assistência, subvertendo expectativas sobre limitações físicas e promovendo uma imagem de autonomia.

PÓS	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
------------	---	---	---	----------	---	----------	---	----------	----------	----------	----------	----------

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

No questionário realizado após a intervenção, o Aluno 1 expressou concordância plena ("concordo muito") somente nas primeiras três questões, que contemplavam a importância de ter um grupo de amigos diversificado, o apreço pelo trabalho em grupo e a participação ativa de crianças com deficiência em atividades, indicando uma percepção positiva em relação aos aspectos de inclusão abordados. Nas questões subsequentes, o aluno assinalou "concordo parcialmente", possivelmente refletindo uma compreensão refinada das nuances associadas à aprendizagem e à interação com pares com deficiências.

Análise e discussão das concepções pré e pós-intervenção

O desenho pré-intervenção do Aluno 1 evidencia uma ideia inicial baseada na necessidade de assistência constante por parte das pessoas com deficiência, como representado em sua fala em que expressou que "as crianças com dificuldade têm sempre alguém a ajudar a brincar" (Aluno 1, pré-intervenção). Essa representação assistencialista sugere que, antes da intervenção, o aluno via que a inclusão dependia do auxílio de colegas sem deficiência, reforçando uma visão de subordinação, em vez de autonomia. Além disso, embora tenha mencionado conhecer diversos tipos de deficiência durante a entrevista, o foco no desenho foi exclusivamente na deficiência motora, demonstrando uma visão limitada da diversidade dos domínios da deficiência.

Em seu desenho pós-intervenção, o Aluno 1 representou pessoas com características e habilidades específicas dos personagens pertencentes aos jogos da Maleta Pedagógica. Isto evidencia a influência do recurso lúdico-pedagógico na ampliação do espectro de conhecimento do discente e destaca a eficácia dos recursos didáticos interativos e lúdicos como ferramentas catalisadoras para o enriquecimento da experiência educacional. Esta evidência é ainda ratificada pela fala do aluno, ao relatar sobre a mudança na sua representação de pessoas com deficiência após a intervenção, refletindo que: "As pessoas

têm que sempre... que... mesmo que tenham deficiência, têm que ser sempre respeitadas e cada um tem o seu próprio poder.” (Aluno 1, pós-intervenção).

A evolução na compreensão do Aluno 1, após a intervenção pedagógica, está alinhada com a literatura, como pode ser confirmado pelos estudos de Babik e Gardner (2021) e Rizzo et al. (2021). As pesquisas destes autores apontam que, enquanto a representação social da deficiência, muitas vezes carregada de estereótipos e limitações, pode afetar as representações individuais, é a interação ativa que promove uma representação mais clara e a diminuição de preconceitos.

Ao reconhecer que as pessoas, “mesmo que tenham deficiência, têm que ser sempre respeitadas e cada um tem o seu próprio poder” ou ainda “que nem todos têm um lado super bom” (Aluno 1, pós-intervenção), o aluno reproduz os princípios centrais da narrativa final e das atividades realizadas com a maleta, evidenciando a capacidade do aluno de aplicar esses conceitos apresentados durante a intervenção na forma de perceber e representar os domínios da deficiência.

Um estudo desenvolvido por Bouroumane, Saaïdi e Abarkan (2020) examinou a eficácia de uma abordagem pedagógica baseada em jogos, que integra elementos lúdicos com objetivos educacionais concretos, para melhorar a compreensão e a empatia dos alunos em relação a pessoas com deficiências. A pesquisa identificou que a inclusão de tais recursos didáticos, que combinam diversão e aprendizado estruturado, captura a atenção dos alunos e facilita uma compreensão mais profunda dos temas trabalhados. Os resultados mostram uma melhora significativa na capacidade dos alunos de compreender e se relacionar com as experiências de seus colegas com deficiências, sugerindo que tais práticas podem ser implementadas com o objetivo de promover uma cultura de inclusão e respeito nas escolas.

Portanto, tais recursos representam uma estratégia eficaz para facilitar a aprendizagem, otimizando os métodos de ensino em sala de aula, conforme articulado por Nascimento et al. (2020), que ressalta a importância de integrar abordagens lúdicas no contexto educacional, proporcionando uma experiência mais rica e inclusiva para todos os envolvidos.

A inclusão de elementos como a língua gestual e a leitura tátil nos desenhos pós-intervenção aponta para um enriquecimento do conhecimento sobre as diversas formas de comunicação e interação. O reconhecimento das capacidades individuais, mesmo diante de desafios físicos e sensoriais, ressalta a influência das atividades lúdico-pedagógicas na ampliação do conhecimento do aluno sobre as deficiências.

Ao comparar as respostas ao questionário pós-intervenção, é relevante destacar a alteração observada na sua compreensão sobre a aprendizagem de crianças com deficiência visual e a comunicação com crianças com deficiência auditiva. Esta mudança, manifestada através do movimento em direção a uma perspectiva de maior concordância nas respostas a estas questões, indica um progresso na forma como o aluno percebe a realidade de indivíduos com estas deficiências, apontando para a concordância com Nascimento et al. (2020), que destaca o potencial positivo de recursos lúdico-pedagógicos em potencializar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma maior empatia e sensibilização para a inclusão e diversidade.

2.7.2.2. ALUNO 2

Esta seção apresenta e analisa as concepções do Aluno 2 acerca da inclusão e da área da deficiência, integrando os dados quantitativos dos questionários e os qualitativos dos desenhos e entrevistas realizadas antes e após a intervenção com a Maleta Pedagógica.

Concepções pré-intervenção

O Aluno 2, em seu desenho pré-intervenção, apresenta um grupo de quatro pessoas, das quais duas possuem deficiências físicas e utilizam cadeiras de rodas. A representação de cada pessoa sem deficiência auxiliando outra pessoa com deficiência, denota um entendimento de solidariedade e assistência como elementos fundamentais, enfatizado pela sua fala: “eu desenhei duas pessoas a ajudarem duas pessoas na cadeira de rodas.” (Aluno 2, pré-intervenção).



Figura 9: Desenho pré-intervenção, Aluno 2.

Este aspeto é corroborado na explicação fornecida pelo aluno durante a entrevista, onde ele explica que desenhou duas pessoas ajudando outras duas pessoas em cadeiras de rodas, tentando aproximar-se uma da outra, para mostrar que "as pessoas com deficiência e as sem deficiências podem ser amigas" (Aluno 2, pré-intervenção).

Ao ser questionado sobre os tipos de deficiência que conhece, o aluno respondeu reticente: "Hã... ser... há pessoas que são muito pesadas e os ossos não aguentam, há outras que... não conseguem andar, outras que são surdas." (Aluno 2, pré-intervenção). As respostas do Aluno 2 ao questionário pré-intervenção estão sistematizados na tabela abaixo:

Tabela 11: Questionário pré-intervenção, Aluno 2.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	4	4	4	2	4	2	4	4	3	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

A maioria das respostas do Aluno 2 ao questionário pré-intervenção, encontra-se no espectro de concordância, indicando uma pré-disposição do aluno para aceitar e interagir com colegas que possuam diferenças, seja em termos de deficiências ou outras características distintas.

No entanto, há nuances em sua percepção, como mostrado em suas respostas menos afirmativas na questão 4, "Para as crianças cegas é fácil aprender" e na questão 6 "Uma criança surda consegue perceber-me". A escolha de "Discordo parcialmente" nestas questões sugerem um olhar para os desafios que as crianças com deficiência visual e deficiência auditiva podem enfrentar. Para além destas, houve outra resposta no espectro da discordância, com o aluno assinalando "Não concordo nada" para a afirmação "Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar".

Essas respostas antecipam uma atitude inclusiva e respeitosa por parte do Aluno 2, que parece estar bem alinhada com os princípios da inclusão educativa. A sua disposição para entender e aceitar as diferenças aponta para a possibilidade de que intervenções como a realizada através da Maleta Pedagógica possam reforçar e expandir essas concepções positivas.

Durante o diálogo sobre o questionário respondido em sala, o Aluno 2 revelou que, ao considerar a ideia de ter amigos diferentes, ele pensou em diferenças que não necessariamente envolvem deficiências. Sobre a participação de crianças com deficiência em atividades, ele mencionou especificamente as deficiências visual e motora como exemplos. Quando questionado sobre o que poderia ajudar a aprendizagem de crianças cegas, o Aluno 2 sugeriu: "As outras pessoas poderem falar línguas gestuais, aprenderem mais para comunicar com as outras pessoas." Essa resposta indica uma certa confusão entre deficiência visual e auditiva, mas também demonstra sensibilidade às necessidades de comunicação alternativa.

Concepções pós-intervenção e comparação

Após a experiência com a Maleta Pedagógica, o Aluno 2 desenhou uma cena na quadra desportiva mostrando pessoas com deficiência e sem deficiência participando de atividades. Em suas próprias palavras, ele descreveu: "Eu desenhei várias pessoas, pessoas que não têm doenças outras que têm... desenhei uma pessoa cega a ser guiada pelo cãozinho. Outra pessoa que estava a jogar basquetebol mesmo com cadeira de rodas. E uma pessoa surda, muda com... a fazer gestos com o seu amigo a jogarem futebol. Várias pessoas a divertirem-se mesmo com doenças ou sem doenças." (Aluno 2, pós-intervenção). Portanto, o desenho incluiu uma pessoa com deficiência visual guiada por um cão, simbolizando a independência e a capacidade de navegação no espaço, uma pessoa com deficiência auditiva comunicando-se em língua de sinais, destacando esta forma de comunicação e outra em uma cadeira de rodas que participa ativamente de um jogo de basquete, desafiando estereótipos sobre as limitações impostas pela deficiência motora. Há ainda uma criança com deficiência intelectual que brinca um pouco mais afastada.



Figura 10: Desenho pós-intervenção, Aluno 2.

Este entendimento é reforçado pela reflexão do aluno durante a entrevista, onde menciona a importância de todos terem espaço para brincar e serem respeitados independentemente das suas limitações. Sobre a escolha de retratar pessoas com deficiência dessa maneira, o aluno mencionou: "Porque existem várias pessoas assim e como nós aprendemos nessas aulas contigo, há várias pessoas assim e... mostra que podemos brincar com pessoas normais ou com deficiências" (Aluno 2, pós-intervenção) evidenciando uma evolução na sua percepção sobre inclusão. Ao ser questionado, listou os tipos de deficiência que conhece: auditiva, visual e motora.

Quando indagado sobre as mudanças percebidas em seus desenhos após as atividades com a Maleta Pedagógica, o aluno afirmou ter aprendido mais sobre deficiências e ter representado isso de forma mais detalhada em seu segundo desenho. Ele expressou como essas lições enriqueceram seu entendimento: "aprendi várias deficiências e aprendi várias histórias e que podemos brincar, ser amigos, gostar, ajudar as outras pessoas" (Aluno 2, pós-intervenção), evidenciando como a experiência educativa expandiu seu entendimento teórico, fortaleceu sua empatia e ampliou sua confiança em interagir de forma inclusiva com os outros.

Analisando as respostas do Aluno 2 ao questionário aplicado após a intervenção, observa-se que houve alterações nalgumas áreas, como pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 12: Questionário pós-intervenção, Aluno 2.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	4	4	4	2	4	2	4	4	3	4	1	4
PÓS	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

O aluno assinalou a resposta "Concordo muito" na maior parte das questões, indicando que as atividades realizadas foram eficazes em manter e fortalecer suas concepções inclusivas.

Notavelmente, houve mudanças relevantes em algumas questões. Na Questão 4, "Para as crianças cegas é fácil aprender", onde o aluno passou de "Discordo parcialmente" para "Concordo muito". Esta alteração sugere que a intervenção pode ter esclarecido conceitos ou apresentado estratégias que convenceram o aluno de que as crianças com deficiência visual podem aprender eficazmente a partir de condições e suportes adequados.

Na Questão 5, "Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil", houve uma mudança para "Discordo parcialmente", possivelmente refletindo uma compreensão mais aprofundada de que a fragilidade não requer necessariamente mais atenção, mas talvez uma abordagem diferente ou adaptada de interação. Para a Questão 6, "Uma criança surda consegue perceber-me", o aluno agora concorda plenamente, indicando que a intervenção pode ter contribuído para uma melhor compreensão da comunicação das crianças surdas, tema diretamente abordado com a Maleta Pedagógica.

As respostas inalteradas nas Questões 9 e 11 mostram que o aluno manteve sua percepção sobre a capacidade de crianças em cadeiras de rodas de brincarem com outras crianças e na crença de que atividades como desenhar não devem ocorrer enquanto o professor está a falar.

Durante a entrevista com a investigadora, o Aluno 2 conversou sobre o questionário e mencionou a participação de crianças com deficiência nas atividades, lembrando-se de pessoas com braços mais curtos ou incompletos e partilhou uma história de superação de um amigo do seu pai: "O meu pai teve um amigo que não tinha bem braços, tinha... não tinha os braços completos e ele era o melhor da turma a desenhar." (Aluno 2, pós-intervenção). Sobre a aprendizagem de crianças com deficiência visual, sugeriu que o trabalho em grupo e o apoio dos amigos poderiam facilitar o processo.

Análise e discussão das concepções pré e pós-intervenção

A partir dos desenhos, entrevistas e questionários, foi possível comparar as concepções do Aluno 2 antes e depois da intervenção com a Maleta Pedagógica e observar uma evolução do entendimento deste aluno acerca dos assuntos abordados.

As mudanças observadas nos desenhos do Aluno 2, apontam para um crescimento na sua percepção sobre o tema. Aprendizados como a valorização da diversidade e o reconhecimento das habilidades de cada indivíduo, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais, destacam-se como resultados positivos do papel do recurso lúdico-pedagógico na ampliação do conhecimento sobre deficiência para este aluno. Esta conclusão é ratificada por Nascimento et al. (2020), ao confirmarem que a aplicação de jogos e atividades pedagógicas promove uma abordagem interativa à educação, estimulando de forma eficaz o envolvimento dos alunos e a construção de conhecimento.

Esta evolução no entendimento do aluno sobre as deficiências reforça a noção de que a deficiência é um conceito socialmente construído, como mencionado por Babik e Gardner (2021), e que as atitudes podem ser orientadas positivamente através de experiências educativas. O enriquecimento do conhecimento do aluno sobre os vários tipos de deficiência e suas implicações no dia a dia melhora a empatia e o respeito, proporcionando a sua participação ativa na construção de um ambiente escolar e social mais acolhedor para todos. Conforme argumentado por Mittler (2003), uma educação inclusiva deve promover um sentimento de pertença para todos os alunos, reconhecendo as singularidades de cada indivíduo.

Durante a entrevista, o aluno expressou que, através das atividades pedagógicas, aprendeu sobre os tipos de deficiência e sobre a capacidade de todos de participar de atividades em grupo. Os comentários do aluno ilustram uma compreensão alinhada à essência do trabalho coletivo destacado por Boavida (2002), evidenciando uma consciência de que a diversidade de experiências e habilidades dentro de um grupo pode enriquecer o processo educacional. Mais ainda, o reconhecimento pelo aluno do valor do apoio entre pares sublinha a importância do engajamento ativo e da sensibilidade às necessidades de comunicação alternativa, um tema central nas discussões de Carvalho (2010) sobre a responsabilidade das escolas em fomentar ambientes inclusivos.

A empatia e a compreensão exibidas pelo Aluno 2 reafirmam a eficácia das intervenções pedagógicas como a Maleta Pedagógica em promover a inclusão, ao permitir que os alunos internalizem e reflitam sobre o que significa ser uma comunidade escolar unida, onde a participação de todos é valorizada.

2.7.2.3. *ALUNO 3*

Este subcapítulo explora as concepções do Aluno 3 sobre inclusão e diversidade de deficiências, combinando as informações quantitativas derivadas dos questionários com os dados qualitativos de desenhos e entrevistas coletados antes e depois da intervenção com a Maleta Pedagógica.

Concepções pré-intervenção

O desenho pré-intervenção do Aluno 3 retrata seis pessoas, metade das quais apresenta deficiência física, sugerindo uma representação equilibrada de indivíduos com e sem deficiência. O aluno expressou sua intenção de criar um ambiente acolhedor, simbolizado pelo sol e pela escola, além dos gestos de amizade, como os abraços e encontros, e de uma convivência agradável entre as pessoas. A inclusão de detalhes específicos sobre a deficiência física, embora possa refletir estereótipos, indica um conhecimento emergente sobre o tema, alinhando-se com o objetivo de identificar preconceções dos alunos em relação às deficiências.

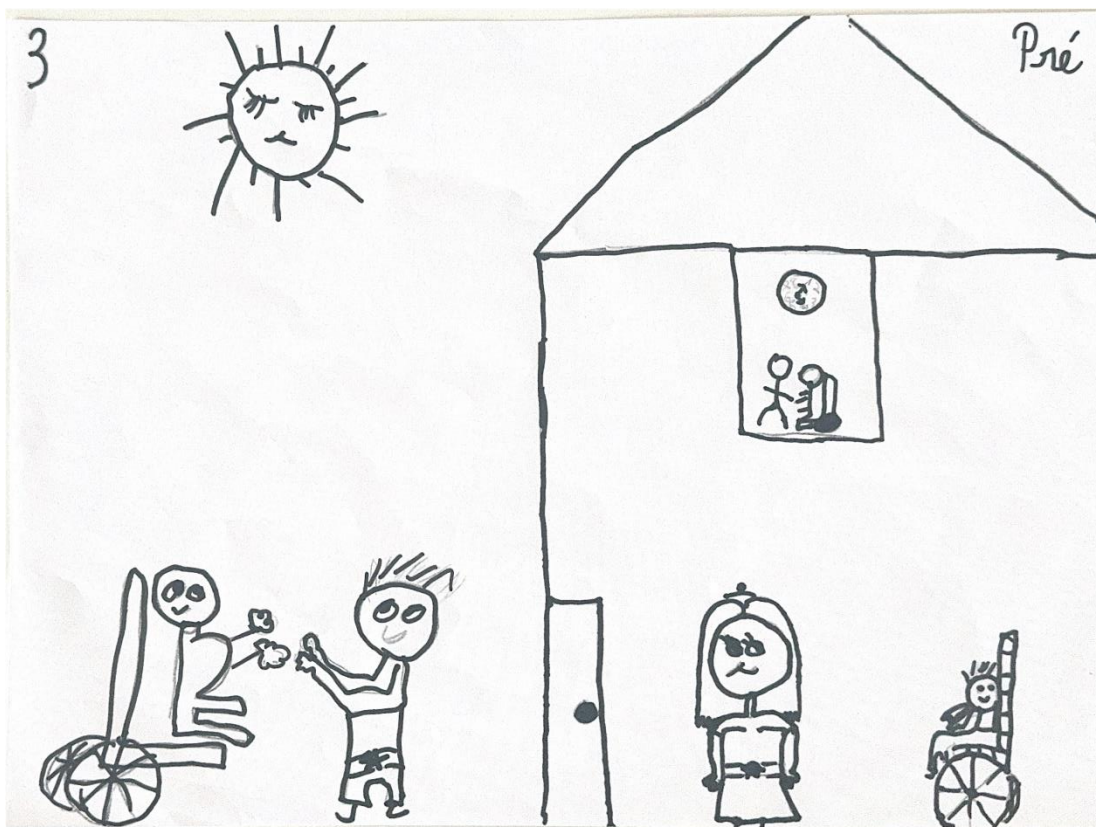


Figura 11: Desenho pré-intervenção, Aluno 3.

O Aluno 3, ao descrever seu desenho durante a entrevista pré-intervenção, relatou especificamente uma interação: "um menino normal a abraçar um menino deficiente..." (Aluno 3, pré-intervenção) e explicou mais detalhadamente a aparência do menino com deficiência: "Um... tipo... eles estão a ir para escola. E estes vão se abraçar, só que este é muito deficiente, não tem cabelo, é muito gordo e tem o braço aos... palitos..." (Aluno 3, pré-intervenção).

Quando questionado sobre as deficiências que conhecia, o aluno mencionou surdez, "ceguez" (uma forma de se referir à cegueira), a necessidade de cadeira de rodas e hesitou ao tentar nomear a condição de um colega, identificado como apresentando deficiência intelectual. Ele adicionou epilepsia à lista, após um momento de reflexão.

No tocante ao questionário, estas foram suas respostas pré-intervenção:

Tabela 13: Questionário pré-intervenção, Aluno 3.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	3	4	4	2	1	3	4	4	2	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

A maior parte das respostas do Aluno 3 ao questionário pré-intervenção encontra-se no espectro de concordância, contudo, algumas respostas específicas destacam áreas de incerteza ou visões menos otimistas.

Na questão 1, que afirmava: “Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes”, o aluno escolheu a opção "Concordo parcialmente". Questionado sobre sua interpretação do termo "diferentes", o aluno explicou: “cada um brinca ao seu jeito, cada um é diferente e cada um... se veste diferente, o seu corpo é diferente, a cara é diferente, as formas de falar são diferentes... tudo é diferente” (Aluno 3, pré-intervenção). Essa resposta destaca uma percepção ampla do conceito, reconhecendo que as diferenças individuais transcendem características físicas e abrangem uma variedade de expressões pessoais e comportamentais.

Na Questão 4, "Para as crianças cegas é fácil aprender", o aluno expressou discordância parcial, indicando sua percepção de que o aprendizado para crianças cegas pode apresentar desafios. Durante a entrevista, a investigadora questionou o aluno sobre sua resposta e pediu que ele elaborasse sobre o que poderia facilitar a aprendizagem para crianças cegas. O aluno respondeu exemplificando uma situação cotidiana: "Hã... Tipo... é... na casa, ele se quer ir beber água, ele conta quantos passos tem para dar até chegar ao quarto dos pais. Depois, pede aos pais para lhes dar água, ou comer uma bolacha, ou qualquer coisa e depois é só os pais ajudarem a descender as escadas, ou até mesmo o elevador, ou..." (Aluno 3, pré-intervenção). A investigadora acrescentou, sugerindo que um espaço organizado seria benéfico, ao que o aluno concordou, explicando ainda que, embora não seja cego, ele próprio utiliza uma contagem de passos para se orientar em casa para beber água.

Essa interação revela que o aluno associou a aprendizagem das crianças com deficiência visual principalmente com desafios de mobilidade e não estritamente com o processo pedagógico. Além disso, ao transpor a questão para sua própria experiência, o aluno demonstrou empatia e uma tentativa de entender melhor as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual, enfatizando a necessidade de adaptações práticas no ambiente para auxiliar na independência e aprendizado diário.

A resposta "Não concordo nada" à afirmação de que se deve dar mais atenção a um colega mais frágil mostra uma possível preferência por uma abordagem equitativa no tratamento dos colegas, sugerindo que o aluno favorece a igualdade em vez de uma atenção diferenciada baseada na fragilidade percebida.

Estas respostas demonstram uma consciência dos desafios inerentes à inclusão, ressaltando a complexidade da implementação de práticas inclusivas que abrangem todos os alunos.

Conceções pós-intervenção e comparação

Após a intervenção pedagógica com a maleta, o Aluno 3 criou um desenho que destaca três personagens principais no primeiro plano. Um deles é um menino com autismo, rodeado por elementos da natureza como árvores e flores, o que sugere uma intenção de criar um ambiente acolhedor para ele. Outro personagem é um menino sem uma perna e dificuldades de fala, em uma cadeira de rodas; ele é identificado pelo nome "Pedro", que é também o nome de um dos personagens da Maleta Pedagógica. Além destes, há uma menina com uma mancha no rosto, sugerindo a diversidade de condições representadas. Em segundo plano, a cena inclui seis personagens adicionais observando da janela da escola, indicando uma conexão entre o grupo principal e a comunidade escolar. Durante a entrevista, o aluno relatou conhecer os quatro domínios da deficiência, indicando uma ampliação no seu conhecimento sobre o tema face ao momento prévio.



Figura 12: Desenho pós-intervenção, Aluno 3.

Analisando as respostas pós-intervenção do Aluno 3 ao questionário, observa-se que houve apenas uma variação em relação às suas respostas iniciais, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 14: Questionário pós-intervenção, Aluno 3.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	3	4	4	2	1	3	4	4	2	4	1	4
PÓS	3	4	4	2	1	2	4	4	2	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

Na Questão 6, "Uma criança surda consegue perceber-me", a resposta mudou de "Concordo parcialmente" para "Discordo parcialmente", indicando uma possível reflexão aprofundada acerca das complexidades associadas em contextos de comunicação para pessoas com deficiência auditiva. É importante destacar que um dos jogos da Maleta

Pedagógica se concentra especificamente na comunicação através da Língua Gestual Portuguesa, onde os alunos são convidados a expressarem-se recorrendo a esta língua. Dessa forma, ao se deparar com essa afirmação, o aluno pode ter interpretado que, por não dominar essa forma de comunicação, a criança com deficiência auditiva poderia não conseguir compreendê-lo efetivamente. Essa percepção pode ter contribuído para a mudança na sua resposta, refletindo uma consciência crescente sobre os desafios da comunicação e a importância de ferramentas e estratégias apropriadas para fomentar uma comunicação e inclusão efetiva.

Para facilitar a aprendizagem de crianças com deficiência visual, o aluno sugeriu que contar passos até a sala de aula e numerar as escadas poderiam ser estratégias úteis. Em relação à inclusão de uma nova criança com deficiência na turma, expressou uma atitude de abertura e curiosidade sobre a personalidade e possíveis desafios adicionais enfrentados pela criança.

Análise e discussão das concepções pré e pós-intervenção

A análise das concepções do Aluno 3 sobre inclusão e diversidade antes e depois da intervenção pedagógica revela um aumento na sua consciência dos desafios enfrentados por pessoas com deficiência, como pode ser evidenciado pelas suas respostas às questões sobre aprendizagem de crianças com deficiência visual e a interação com crianças com deficiência auditiva.

Antes da intervenção, as descrições nos desenhos e as respostas a perguntas específicas revelavam limitações na profundidade de seu entendimento. Sua abordagem para facilitar a aprendizagem de crianças cegas focando apenas em ajustes físicos e práticos, como a contagem de passos, indica uma compreensão inicial que se centrava mais em soluções imediatas do que em estratégias pedagógicas abrangentes.

Após a intervenção, as respostas do aluno ao questionário mostraram uma mudança na percepção sobre a capacidade de uma criança com deficiência auditiva compreender os outros, o que pode refletir uma maior conscientização sobre a complexidade do processo comunicativo para pessoas com deficiência auditiva. Isso é particularmente relevante,

considerando que a Maleta Pedagógica incluiu um jogo focado na comunicação através da Língua Gestual Portuguesa, sugerindo que a experiência direta com essa forma de comunicação impactou suas concepções.

Além disso, o aluno relatou um conhecimento mais amplo sobre os quatro domínios da deficiência durante a entrevista pós-intervenção, indicando uma evolução em sua capacidade de reconhecer diferentes tipos de deficiência. Este avanço sugere que a exposição a atividades educativas estruturadas e a interação com conteúdos específicos sobre deficiências podem ter enriquecido significativamente sua compreensão e empatia. Conforme Bouroumane et al. (2020) destacam em seu estudo, abordagens pedagógicas que integram elementos lúdicos com objetivos educacionais concretos são eficazes para capturar a atenção dos alunos e facilitar uma compreensão mais profunda dos temas trabalhados.

O próprio aluno relatou ter observado uma mudança na forma como retratou pessoas com deficiência em seus desenhos após as atividades com a Maleta Pedagógica, mencionando uma maior inclusão de detalhes e diversidade: “assim, eu fiz várias coisas diferentes que no outro desenho não tinha.” (Aluno 3, pós-intervenção). Esta evolução na representação visual reflete uma compreensão aprofundada do tema, que é corroborada pelos estudos de Boavida (2002) e Carvalho (2010). Os autores sustentam que a inclusão de práticas colaborativas em ambientes educacionais potencializa recursos e energia, além de fomentar um ambiente propício à reflexão coletiva e ao aprendizado mútuo.

Pelo exposto, entende-se que a mudança observada no aluno pode ser vista como um reflexo desses princípios, onde a aprendizagem e a empatia através de atividades colaborativas, como os jogos propostos pela maleta pedagógica, contribuem para uma maior sensibilização e respeito pelas diferenças. Esta comparação das concepções pré e pós-intervenção do Aluno 3 destaca como a intervenção pedagógica com a Maleta Pedagógica foi capaz de aprofundar seu entendimento sobre os domínios da deficiência.

A ampliação do conhecimento do Aluno 3 sobre os domínios da deficiência, conforme relatado em sua capacidade de incluir detalhes mais precisos e representações diversas em seus desenhos, é um avanço que ressalta a importância de intervenções educativas bem-estruturadas. Conforme Babik e Gardner (2021) apontam em seu estudo, o

desenvolvimento de uma compreensão abrangente sobre as deficiências em um contexto de desenvolvimento contribui para a formação de atitudes mais positivas em relação a indivíduos com deficiências e promove comportamentos de inclusão social. Esses comportamentos são essenciais para a prática da inclusão efetiva, pois ao compreender melhor as complexidades das deficiências, as crianças são mais propensas a se engajar em interações que respeitam e valorizam as diferenças individuais.

2.7.2.4. *ALUNO 4*

Este subcapítulo aborda a trajetória do Aluno 4, explorando suas concepções sobre inclusão e as várias formas de deficiência. A análise detalhada destaca como as experiências educativas influenciaram o entendimento do Aluno 4 em relação à inclusão e ao respeito pelas diferenças.

Concepções pré-intervenção

O Aluno 4 desenhou duas pessoas, uma delas com deficiência física, utilizando uma cadeira de rodas e a outra sem deficiência, representando um ato de assistência. Quando questionado sobre o que as pessoas estavam a fazer no desenho, ele respondeu: "Então, é... uma pessoa está sentada numa cadeira de rodas e a outra está a levantar, a tentar a ajudar outra pessoa." (Aluno 4, pré-intervenção). A cena descrita pelo aluno, onde uma pessoa ajuda outra na cadeira de rodas, sugere uma visão de solidariedade, além de também representar as limitações físicas e a necessidade de ser ajudada. A explicação do aluno na entrevista evidencia sua intenção de destacar essas diferenças e as capacidades daquele indivíduo, além de indicar uma percepção sobre a importância do suporte no contexto social.

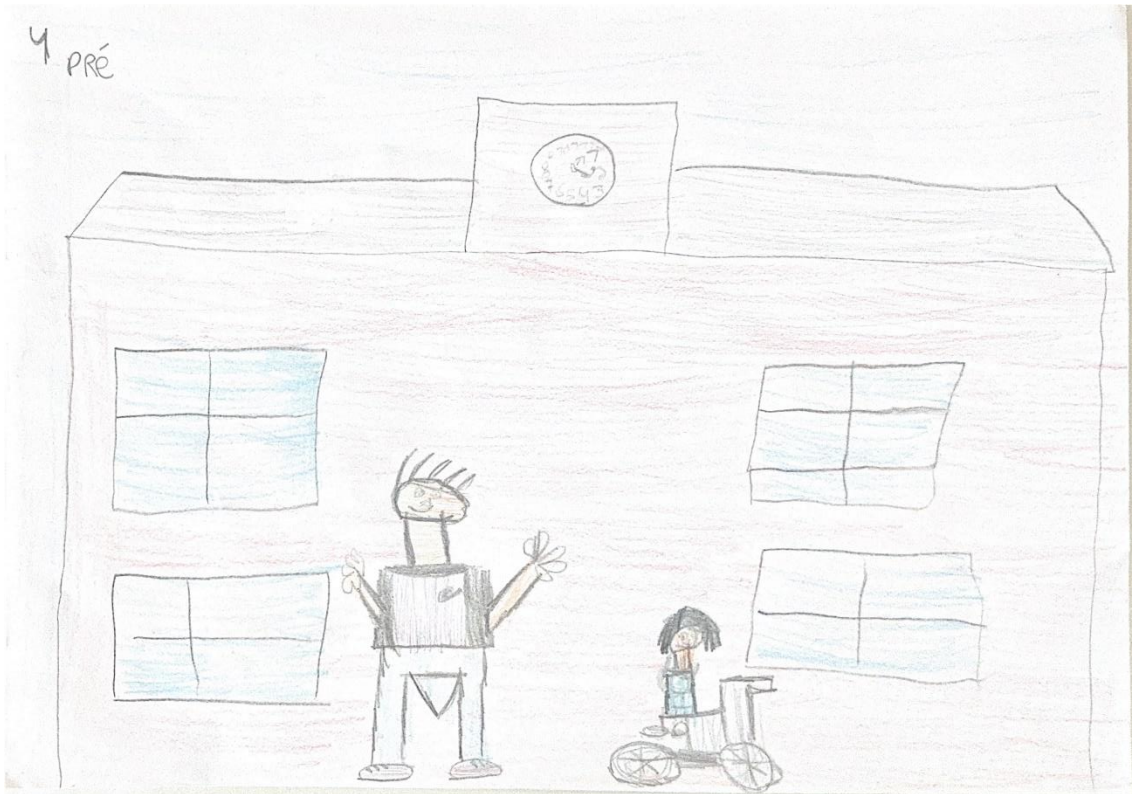


Figura 13: Desenho pré-intervenção, Aluno 4.

Durante a entrevista pré-intervenção, o Aluno 4 explicou que desenhava uma pessoa sentada numa cadeira de rodas enquanto outra estava de pé, tentando ajudar. Questionado sobre o motivo de escolher representar pessoas com deficiência dessa forma, o aluno respondeu: "Eu fiz umas... as pessoas deficientes, que têm dificuldade de andar e andam de cadeira de rodas. E fiz as pessoas normais que podem andar sozinhas, sem apoios" (Aluno 4, pré-intervenção). Este uso do termo "normal" para descrever pessoas sem deficiências reflete uma visão convencional que pode contribuir para a marginalização de pessoas com deficiência. Conforme discutido por Gaudenzi e Ortega (2016), é possível questionar o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade, propondo uma perspectiva que não associa deficiência a doença, mas considera a interdependência e a normatividade como fundamentais para a compreensão da condição de deficiência. Essa abordagem desafia a ideia de uma criação de si "normal" no mundo e destaca a importância de uma visão mais inclusiva e menos estigmatizante no ambiente educacional.

Sobre seu conhecimento sobre deficiências, ele citou a utilização de cadeira de rodas, problemas de fala, dificuldades de locomoção, problemas respiratórios e problemas cognitivos.

As respostas do Aluno 4 ao questionário pré-intervenção revelam uma percepção diversificada sobre a inclusão e deficiências. A criança assinalou "Concordo muito" para a maioria das questões, indicando uma atitude geralmente positiva em relação à inclusão e à interação com outras pessoas. As respostas do Aluno 4 ao questionário pré-intervenção são detalhadas na tabela abaixo:

Tabela 15: *Questionário pré-intervenção, Aluno 4.*

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	4	4	4	1	3	1	4	4	1	4	4	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

Para a questão 4, "Para as crianças cegas é fácil aprender", o aluno selecionou "Não concordo nada", o que sugere uma compreensão de que há desafios específicos no processo de aprendizagem para crianças com deficiência visual que talvez não estejam sendo adequadamente abordados ou compreendidos na sua experiência escolar ou social. Durante a entrevista, ao ser questionado sobre o que poderia facilitar a aprendizagem de pessoas com deficiência visual, o aluno sugeriu: "Eh... usar óculos. Usar óculos depois pode ver melhor." (Aluno 4, pré-intervenção). A sugestão de que o uso de óculos poderia melhorar a visão de crianças com deficiência visual indica uma possível falta de compreensão sobre a natureza das deficiências visuais e seus tratamentos disponíveis. O equívoco revela a necessidade de educação e conscientização sobre as condições de deficiência visual e suas implicações práticas.

Na questão 6, "Uma criança surda consegue perceber-me", e na questão 9, "É fácil para as crianças em cadeira de rodas brincarem com as outras crianças", o aluno também expressou discordância, marcando "Não concordo nada". Essas respostas indicam uma percepção de que crianças com deficiência auditiva ou física podem enfrentar barreiras na comunicação e na interação social, respectivamente. Isso pode refletir uma consciência das

complexidades envolvidas na inclusão efetiva dessas crianças em atividades cotidianas e interações entre pares.

Durante a entrevista, o aluno refletiu sobre o questionário respondido em sala de aula e esclareceu alguns pontos. Quando questionado sobre a pergunta do questionário que considerava a possibilidade de gostar de ter amigos diferentes, o aluno respondeu: "Gostar de amigos no grupo de meninas e meninos." E acrescentou: "E pessoas deficientes." (Aluno 4, pré-intervenção). Em relação à participação de crianças com deficiência em atividades, a investigadora perguntou que tipo de deficiência vinha à mente do aluno. Ele respondeu: "Eh... pessoas de cadeira de rodas, têm problemas na cabeça, não conseguem falar muito bem, não conseguem respirar bem." (Aluno 4, pré-intervenção). Ao ser questionado sobre a inclusão de uma nova criança com deficiência na turma, o Aluno 4 expressou uma atitude positiva e acolhedora, indicando que sua resposta seria a mesma independente da presença de deficiência.

Conceções pós-intervenção e comparação

Após a intervenção pedagógica com a maleta, o desenho realizado pelo Aluno 4 retratava uma cena na qual três personagens estão em uma quadra desportiva, com a escola ao fundo. Entre os personagens representados, um está em uma cadeira de rodas, simbolizando uma deficiência motora, enquanto outro apresenta uma deficiência auditiva e, adicionalmente, uma dificuldade na fala. Esta composição visual enfatiza a capacidade de indivíduos com deficiência de participar em atividades coletivas juntamente com seus pares.

A escolha do Aluno 4 em representar pessoas com deficiências específicas — motora e auditiva — e sua menção às dificuldades de fala, refletem um conhecimento destas deficiências e a compreensão de que estas não impedem a participação em atividades recreativas comuns, contrariando possíveis estereótipos sobre limitações impostas por tais condições.

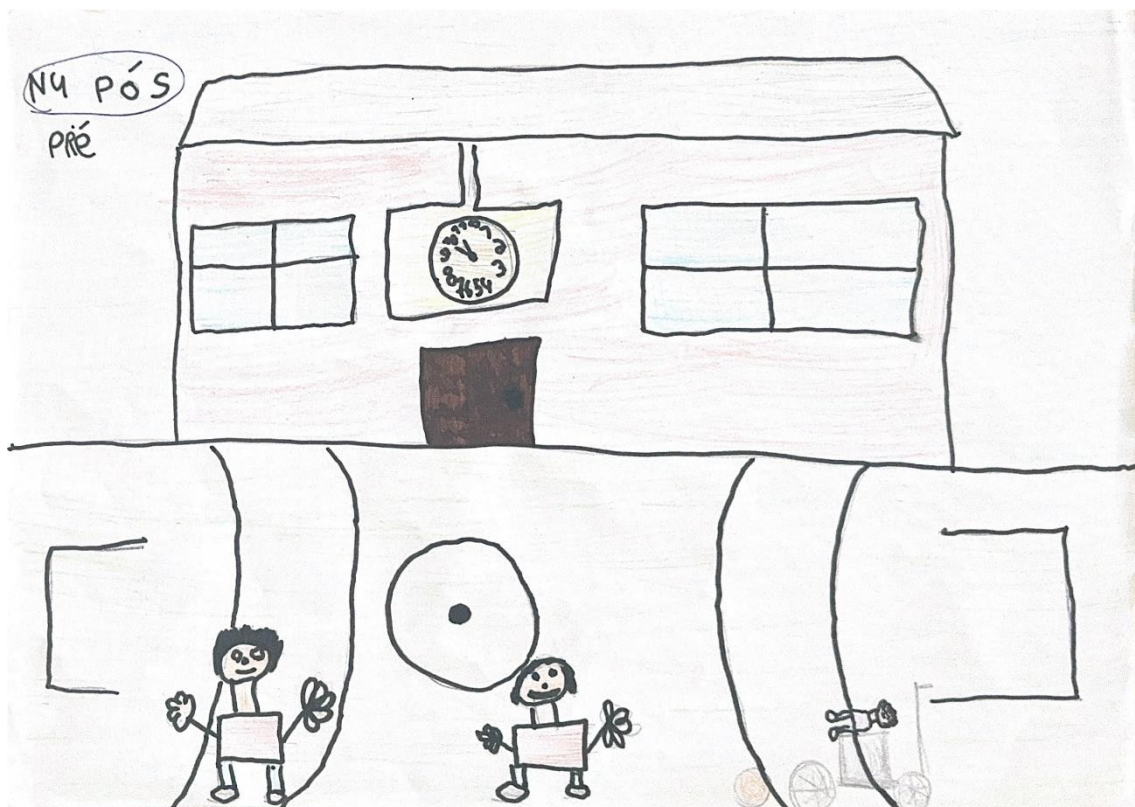


Figura 14: Desenho pós-intervenção, Aluno 4.

Na entrevista pós-intervenção, sua declaração: "Eu desenhei pessoas que têm dificuldade a andar, a falar... uma... uma... doença auditiva e não são diferentes das outras pessoas, podem fazer o mesmo que as outras pessoas, só com mais facilidade" (Aluno 4, pós-intervenção), sugere um reconhecimento de que indivíduos com deficiências possuem habilidades para realizar tarefas, em alguns casos com maior eficiência. Esta observação pode ter sido influenciada pela interação com a Maleta Pedagógica, que demonstra habilidades distintas em pessoas com deficiência. Contudo, a expressão do aluno poderia indicar uma confusão de terminologia, onde ele tenta expressar que pessoas com deficiência são capazes de realizar as mesmas atividades que outras pessoas, ainda que com mais dificuldades.

Esta ambiguidade de possíveis interpretações sobre a fala do aluno destaca a complexidade da percepção infantil sobre a deficiência e ressalta a necessidade de intervenções educativas que busquem dismantelar estereótipos e fomentar uma inclusão genuína, apetrechando os alunos para o estabelecimento de interações sociais informadas e respeitadas.

Quando questionado sobre os tipos de deficiência que conhece, o aluno listou condições auditivas, de fala e a utilização de cadeira de rodas. Sobre as mudanças percebidas em seus desenhos após as atividades com a Maleta Pedagógica, relatou ter dedicado mais tempo para pensar em outras deficiências que poderiam ser incluídas em suas representações, indicando uma ampliação de sua percepção sobre o tema.

Refletindo sobre as respostas do Aluno 4 ao questionário pós-intervenção, nota-se uma manutenção nas opiniões em grande parte das questões, exceto nas questões 9 e 11, como pode ser observado na seguinte tabela:

Tabela 16: Questionário pós-intervenção, Aluno 4.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	4	4	4	1	3	1	4	4	1	4	4	4
PÓS	4	4	4	1	3	1	4	4	3	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

Quanto à questão 9, "É fácil para as crianças em cadeira de rodas brincarem com as outras crianças", a resposta anterior, que indicava uma discordância absoluta, evoluiu para "Concordo parcialmente", revelando um desenvolvimento na concepção do aluno. Esta mudança sugere que as atividades durante uma intervenção lúdico-pedagógica podem ter influenciado a compreensão do aluno sobre a participação ativa de crianças com deficiência motora.

Essa evolução na percepção pode ser atribuída à exposição direta a contextos inclusivos proporcionados pela intervenção com a Maleta Pedagógica. Num jogo específico, os alunos faziam um percurso simulando que teriam sua mobilidade reduzida, de acordo com o que era sorteado no dado. Neste jogo, o aluno vivenciava situações onde, mesmo com algum nível de restrição motora, participava ativamente das brincadeiras. O aluno pôde experimentar na prática a viabilidade dessas interações, desafiando suas concepções prévias e incitando um processo de reflexão sobre inclusão de crianças com deficiência motora em atividades lúdicas.

Por outro lado, a alteração na questão 11 para "Não concordo nada", indica uma reflexão sobre a desenhar enquanto o professor está a falar. Esta alteração pode indicar que o aluno reconhece a necessidade de concentração durante as aulas e a importância de prestar atenção ao professor, valorizando o ambiente de aprendizagem.

Quando questionado sobre o tipo de deficiência que vinha à mente ao pensar na participação de crianças com deficiência nas atividades, o aluno mencionou "Auditiva, cadeira de rodas, surdo, mudo e... falar" (Aluno 4, pós-intervenção). Esta lista indica uma ampliação do entendimento do aluno sobre as várias manifestações de deficiência, o que é essencial para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Sobre a aprendizagem de crianças cegas, sugeriu que o uso de óculos poderia ser um facilitador, mantendo a sugestão feita no momento pré-intervenção. Afirmou que manteria uma postura de apoio caso uma nova criança com deficiência se juntasse à turma, evidenciando uma atitude positiva em relação à inclusão.

Análise e discussão das concepções pré e pós-intervenção

O processo de intervenção, utilizando recursos lúdico-pedagógicos, mostrou impactos perceptíveis na maneira como o Aluno 4 compreende e representa pessoas com deficiência. Antes da intervenção, suas representações e respostas ao questionário indicavam uma compreensão mais tradicional e possivelmente limitada sobre as deficiências, conforme evidenciado pelo uso de termos como "pessoas normais" e pela escolha de representar indivíduos com deficiência predominantemente em contextos de necessidade de assistência.

Gaudenzi e Ortega (2016) questionam o conceito tradicional de deficiência, baseado nas noções de normalidade, destacando a necessidade de expandir essa visão para além de uma condição médica. Os autores criticam os modelos médico e social de deficiência e discutem como os conceitos de autonomia e normalidade são frequentemente usados para diferenciar variações corporais. Em um contexto semelhante, Franck (2014) aborda como a normalidade é muitas vezes definida em oposição ao que é considerado anormal, o que apresenta desafios para profissionais em ambientes educativos que precisam equilibrar a celebração da diversidade com a promoção das mesmas oportunidades. Franck (2014)

defende uma abordagem mais reflexiva, que promova práticas educativas inclusivas e respeitadas, propondo uma nova perspectiva sobre deficiência que valorize todas as crianças como completas e competentes, independentemente de suas habilidades.

O desenho pós-intervenção do Aluno 4 ilustra pessoas com diferentes deficiências participando ativamente em atividades desportivas, não apenas como participantes passivos, mas como agentes ativos em seus contextos. Essa representação sugere uma percepção de maior capacidade, destacando uma evolução na maneira como o aluno percebe e representa pessoas com deficiência. A transformação dos desenhos, de indivíduos sendo ajudados para indivíduos participando independentemente, reflete um entendimento mais aprofundado das capacidades das pessoas com deficiências. Este novo ponto de vista é fundamental para combater o capacitismo, que frequentemente subestima as potencialidades desses indivíduos, e para promover uma cultura mais inclusiva e equitativa. Babik e Gardner (2021) refletem neste sentido, ao afirmarem que

Perception of disability is an important construct affecting not only the well-being of individuals with disabilities, but also the moral compass of the society. Negative attitudes toward disability disempower individuals with disabilities and lead to their social exclusion and isolation. By contrast, a healthy society encourages positive attitudes toward individuals with disabilities and promotes social inclusion. (p. 1)

Especificamente, a mudança na resposta da questão 9 do questionário, "É fácil para as crianças em cadeira de rodas brincarem com as outras crianças", de "Não concordo nada" para "Concordo parcialmente", reflete uma modificação na concepção do aluno sobre a capacidade de crianças com deficiência motora interagirem e participarem de brincadeiras. Este resultado sugere que a intervenção proporcionou ao aluno uma experiência educativa que ampliou sua visão sobre o potencial de inclusão de indivíduos com deficiências, desafiando concepções anteriores que poderiam ser consideradas restritivas ou estigmatizadas.

2.7.2.5. ALUNO 5

Esta seção detalha a jornada do Aluno 5 e suas concepções sobre inclusão e deficiência antes e após a intervenção com a Maleta Pedagógica. O texto combina dados quantitativos dos questionários preenchidos pelo aluno com informações qualitativas obtidas por meio de desenhos e entrevistas. Esta abordagem de triangulação permite uma análise compreensiva de como as concepções do Aluno 5 sobre a inclusão e a interação com colegas com deficiência evoluíram devido às atividades educativas aplicadas.

Concepções pré-intervenção

O Aluno 5 representou em seu desenho três personagens, dos quais dois apresentam deficiências - um com deficiência motora e o outro com deficiência visual. Os personagens com deficiência foram retratados em uma postura passiva, observando ou numa tentativa de ação limitada, enquanto o personagem sem deficiência está a jogar futebol. Sobre seu desenho, o aluno relatou: “Aqui é um menino cego. Ele não consegue brincar. E aqui é o menino normal que está a jogar futebol e aqui é um menino de cadeira de rodas que está a olhar para os outros.” (Aluno 5, pré-intervenção).

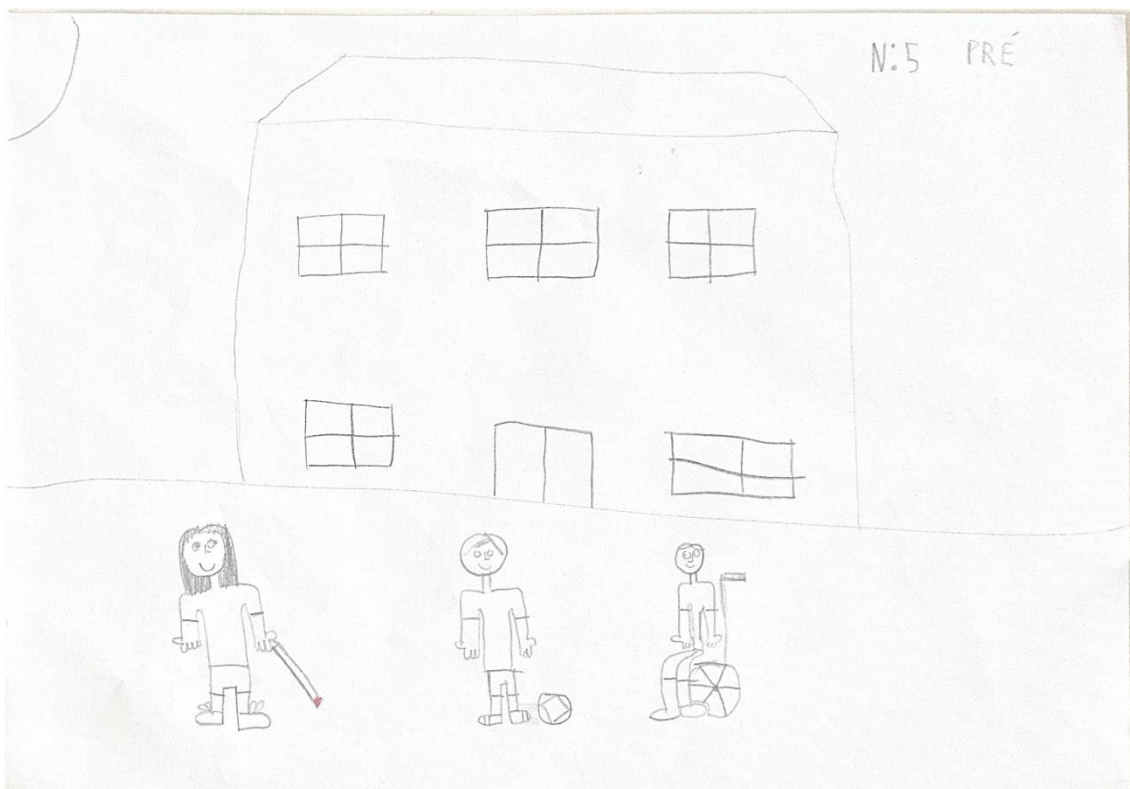


Figura 15: Desenho pré-intervenção, Aluno 5.

Esse cenário reflete a percepção do aluno sobre as restrições enfrentadas por pessoas com deficiência e revela estereótipos atribuídos a esses indivíduos, sugerindo uma associação entre deficiência e inatividade. Esta análise ilustra a necessidade de abordagens educacionais que desafiem tais visões estereotipadas e promovam uma representação mais inclusiva e realista das pessoas com deficiência.

Quando questionado sobre os tipos de deficiência que conhecia, o aluno mencionou autismo, câncer, epilepsia, AVC (Acidente Vascular Cerebral) e asma. Para contextualizar a análise subsequente, as respostas do Aluno 5, coletadas antes da aplicação da Maleta Pedagógica, são compiladas na tabela que se segue:

Tabela 17: Questionário pré-intervenção, Aluno 5.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	3	4	4	3	4	1	4	4	2	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

Nas respostas ao questionário, o Aluno 5 demonstrou opiniões predominantemente de concordância, conforme indicado pelas respostas "Concordo parcialmente" e "Concordo muito" na maioria das questões. Por outro lado, também existem temas em que ele demonstra incerteza ou algum desacordo. O aluno discorda totalmente da afirmação que uma criança surda consegue percebê-lo e da ideia de que crianças podem desenhar enquanto o professor está a falar. Adicionalmente, ele discorda parcialmente da ideia de que crianças em cadeiras de rodas têm facilidade em brincar com outras crianças, sugerindo uma percepção dos possíveis desafios físicos e sociais vivenciados por pessoas com deficiência motora. Estes dados denotam uma complexidade nas concepções do Aluno 5, que demonstram apoio à inclusão e respeito à diversidade e, concomitantemente, uma percepção das restrições práticas que crianças com certos tipos de deficiência podem enfrentar.

Quando questionado sobre que diferenças pensou na questão "Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes" (Questão 1), o aluno respondeu: "Por exemplo, se um menino não consegue jogar à bola, eu ia ter com ele, para ele não ficar sozinho." (Aluno 5, pré-intervenção). Esta resposta denota que o aluno percebia a diferença como uma condição que suscita a relevância de companhia.

Já sobre o que poderia facilitar a aprendizagem de crianças com deficiência visual, o aluno mencionou: "Eh... porque... eles são cegos, mas conseguem ouvir. Podem não estar a olhar, mas conseguem ouvir e perceber o que o professor está a dizer." (Aluno 5, pré-intervenção). Esta concepção mostra uma percepção limitada sobre as necessidades educativas de crianças com deficiência visual, focando exclusivamente na capacidade auditiva como forma de compensação, sem considerar a importância de recursos adaptados como o Braille ou as tecnologias de apoio.

As respostas do Aluno 5 pré-intervenção indicam uma concepção de inclusão conectada à ideia de assistência e dependência. Embora mostrem uma disposição positiva para incluir, revelam também uma falta de compreensão mais profunda sobre as capacidades e autonomia das crianças com deficiência. Esta visão inicial ressalta a importância de intervenções pedagógicas que promovam a compreensão da inclusão como um processo que valoriza a autonomia e a participação ativa de todos, independentemente das características físicas ou sensoriais.

Conceções pós-intervenção e comparação

O desenho do Aluno 5 pós-intervenção destaca três personagens: um indivíduo com deficiência visual lendo em Braille, uma menina com deficiência motora, cujas pernas "já não funcionam bem" (Aluno 5, pós-intervenção) e um menino sem deficiência. A representação de um indivíduo utilizando o sistema Braille demonstra um reconhecimento da autonomia e das habilidades alternativas de aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Na entrevista pós-intervenção, o aluno expressou uma mudança comportamental em relação à inclusão e ao respeito pelas pessoas com deficiência, como resultado direto da experiência com a Maleta Pedagógica. A afirmação de que "agora vou respeitar mais as pessoas, vou brincar com elas, não vou as pôr de parte"(Aluno 5, pós-intervenção) destaca um impacto das atividades com o recurso lúdico-pedagógico na percepção e atitude futura do aluno, transcendendo o aprendizado teórico para promover uma mudança prática na forma como interage com os outros. O reconhecimento de ter aprendido sobre "o que as pessoas faziam, os costumes, mais doenças que eu não conhecia" (Aluno 5, pós-intervenção) demonstra que as atividades culminaram na expansão do seu conhecimento sobre diferentes deficiências.

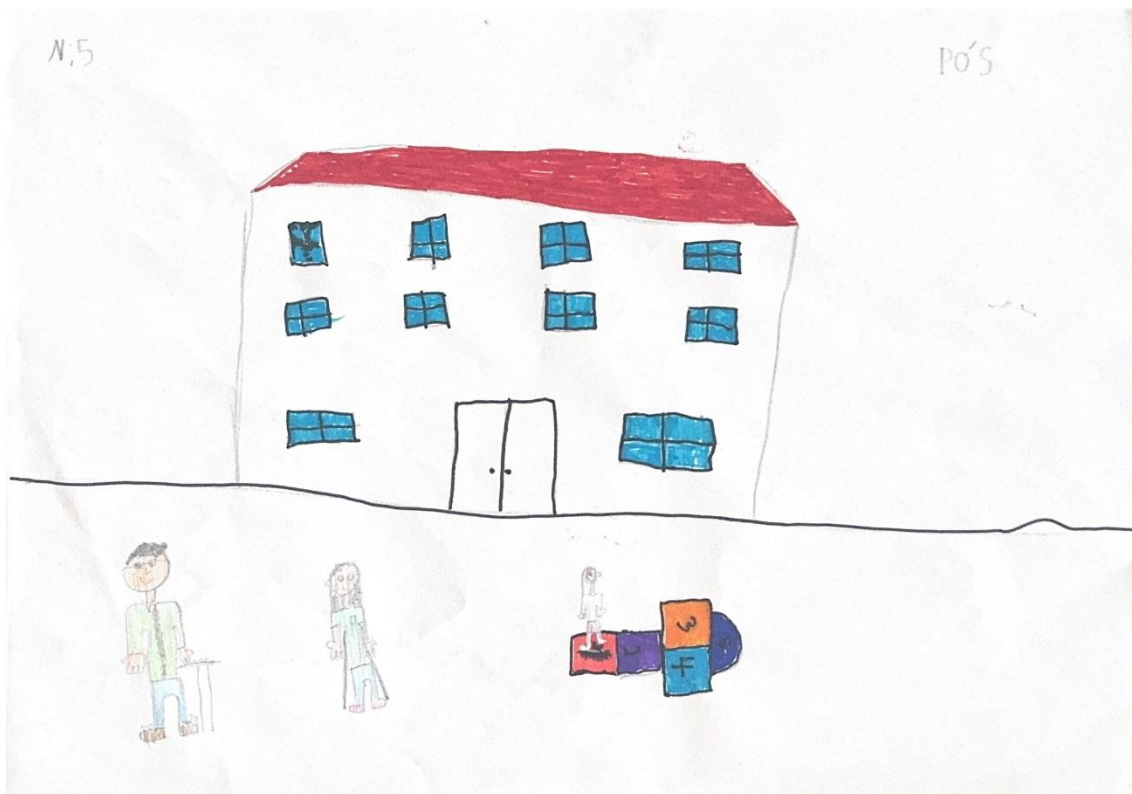


Figura 16: Desenho pós-intervenção, Aluno 5.

Durante a entrevista, o aluno afirmou conhecer deficiências como “...autismo, eh... pessoas cegas, cancro, asma (que não é bem)” (Aluno 5, pós-intervenção), reconhecendo que algumas condições mencionadas não se classificam estritamente como deficiências. De acordo com Prabhu (2023),

A disease is an abnormal condition affecting the body. A disorder is a functional abnormality or disturbance, and a disability is any condition of the body or mind that makes it more difficult for the person with the condition to do certain activities. (p.11)

Esta distinção é importante para entender que doenças como o cancro e condições como a asma podem ser consideradas doenças ou distúrbios, mas não deficiências. Isso reflete a complexidade de compreender as diversas condições médicas que podem afetar as pessoas de maneiras diferentes.

Na tabela abaixo, estão expostas as respostas do Aluno 5 ao questionário pós-intervenção.

Tabela 18: Questionário pós-intervenção, Aluno 5.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	3	4	4	3	4	1	4	4	2	4	1	4
PÓS	4	4	3	4	4	1	4	4	3	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

Após a intervenção com a Maleta Pedagógica, as respostas do Aluno 5 ao questionário refletem algumas mudanças em suas concepções sobre a inclusão de crianças com deficiências em atividades escolares e sociais. Por exemplo, ele passou de "Concordo parcialmente" para "Concordo muito" nas questões sobre a facilidade de aprendizado para crianças cegas e a possibilidade de crianças em cadeiras de rodas brincarem com outras crianças. Essas mudanças indicam uma maior sensibilização e reconhecimento das capacidades das crianças com deficiências após a intervenção.

Além disso, o aluno manteve altos níveis de concordância em várias questões que refletem atitudes positivas sobre a inclusão, como gostar de trabalhar em grupo, compartilhar ideias com todos, e brincar com todos sem exceção. Essas consistências demonstram que sua visão geral sobre a inclusão permaneceu robusta e até se fortaleceu em alguns aspectos específicos.

No entanto, algumas respostas não demonstram mudança, como a sua percepção de que uma criança com deficiência auditiva consegue percebê-lo, onde ele continua discordando totalmente. Esses dados sugerem que, enquanto a Maleta Pedagógica teve um impacto positivo em expandir a compreensão do Aluno 5 em relação a algumas formas de deficiência, ainda existem áreas específicas onde a percepção do aluno pode beneficiar-se de maior sensibilização e educação continuada.

Sobre o questionário, ao responder sobre ter amigos diferentes, o aluno pensou em crianças em cadeiras de rodas, refletindo sobre limitações em brincadeiras e como poderia adaptar suas interações para incluí-las. Também mencionou crianças com deficiência visual, destacando a capacidade delas de participar em atividades através do tato e a

importância de materiais em Braille para facilitar o aprendizado. O aluno confirmou que manteria a atitude de inclusão e apoio caso uma nova criança com deficiência entrasse na turma.

Análise e discussão das concepções pré e pós-intervenção

Antes da intervenção, o desenho do Aluno 5 representava as pessoas com deficiência em uma postura de observação, sugerindo uma percepção de inatividade associada à deficiência. As respostas ao questionário reforçavam essa percepção, evidenciando uma compreensão limitada das capacidades de interação das crianças com deficiência. Particularmente, a total discordância sobre a capacidade de uma criança com deficiência auditiva perceber os outros e a parcial discordância sobre a facilidade das crianças que se deslocam em cadeiras de rodas poderem brincar indicavam esta visão estereotipada da deficiência.

Ao observar as representações iniciais do Aluno 5, torna-se evidente como estereótipos e preconceitos podem influenciar negativamente a percepção das capacidades de pessoas com deficiência. Conforme descrito por Souza e Chahini (2020), a perpetuação de estereótipos no ambiente escolar é um dos fatores no processo de exclusão de alunos com deficiência. Quando as escolas tentam incluir esses alunos em salas de ensino regular, frequentemente ativam um conjunto de crenças e imagens preconcebidas, social e culturalmente enraizadas, que levam à estigmatização desses alunos. Essas crenças resultam em baixas expectativas quanto à educação das crianças com deficiência, contribuindo para sua segregação dentro do ambiente escolar. A intervenção com a Maleta Pedagógica busca quebrar esses ciclos ao promover uma compreensão mais profunda e empática das habilidades desses alunos.

Após a aplicação da Maleta Pedagógica, o aluno passou a concordar integralmente com afirmações que antes geravam incerteza, como a facilidade de aprendizado para crianças cegas e a integração de crianças em cadeiras de rodas nas brincadeiras. A constância de respostas altamente positivas em aspectos relacionados à interação grupal e respeito à diversidade reflete uma atitude de inclusão solidificada e, em alguns casos, fortalecida.

Esta mudança observada nas concepções do Aluno 5, após a intervenção com a Maleta Pedagógica, pode ser interpretada à luz da literatura existente sobre educação inclusiva. Rizzo et al. (2021) destacam que o contato prévio ou a experiência com o ensino de alunos com deficiência tendem a diminuir a probabilidade de estereótipos e representações preconceituosas. Embora o estudo de Rizzo et al. (2021) se concentre nas percepções dos professores, é plausível considerar que a interação dos alunos com colegas com deficiência, mediada por professores e recursos pedagógicos inclusivos, contribua para uma mudança semelhante nas atitudes dos alunos.

As alterações nas respostas do Aluno 5 indicam um aumento no entendimento das possibilidades de autonomia de crianças com deficiência. A familiaridade crescente com a realidade da deficiência, promovida pela interação durante a aplicação do recurso pedagógico, pode ter sido um fator determinante para a evolução das atitudes do aluno. Portanto, a mediação dos professores e a utilização de recursos pedagógicos inclusivos são elementos-chave que podem influenciar positivamente as concepções dos alunos sobre a deficiência.

No que diz respeito à comunicação com crianças com deficiência auditiva, a manutenção da resposta "Não concordo nada" por parte do Aluno 5 no questionário pós-intervenção pode refletir uma percepção realista sobre a complexidade da comunicação. Através da Maleta Pedagógica, que incluiu um jogo que ensina palavras em língua gestual portuguesa, o aluno pode ter percebido que a comunicação com pessoas com esta deficiência depende do conhecimento dessa língua, a qual ele ainda não domina. Portanto, a resposta inalterada não implica necessariamente uma ausência de desenvolvimento em sua percepção; em vez disso, pode indicar uma conscientização sobre a complexidade da comunicação nesta modalidade.

A mudança na representação dos personagens com deficiência no desenho pós-intervenção sugere uma maior sensibilização para a inclusão e o respeito pelas diferenças. O próprio aluno notou uma mudança na forma como retratou pessoas com deficiência em seus desenhos, após as atividades com a Maleta Pedagógica, indicando que teria uma atitude de respeito e de inclusão dessas pessoas em brincadeiras, evitando excluí-las. Esta percepção é reforçada pela afirmação de que as atividades o ajudaram a aprender mais sobre as ações, costumes e condições de saúde não previamente conhecidas por ele.

A comparação entre as respostas pré e pós-intervenção demonstra que o aluno desenvolveu uma compreensão mais abrangente das capacidades e contribuições de crianças com deficiência. Por conseguinte, ressalta-se a eficácia da Maleta Pedagógica no aumento do conhecimento sobre os domínios da deficiência e na promoção de uma mudança comportamental que transcende o contexto educativo para influenciar a forma como o aluno percebe e interage com a diversidade no seu cotidiano.

2.7.2.6. ALUNO 6

Este segmento examina as concepções do Aluno 6 sobre inclusão e deficiência, entrelaçando dados quantitativos de questionários com análises qualitativas de desenhos e entrevistas realizadas antes e após a intervenção com a Maleta Pedagógica. A análise visa ilustrar como as interações e experiências durante a intervenção aprofundaram a compreensão do Aluno 6 sobre as características das deficiências e a dinâmica da inclusão escolar.

Concepções pré-intervenção

O Aluno 6 criou um desenho pré-intervenção que inclui a escola e quatro personagens, dos quais dois têm deficiência física: um em cadeira de rodas e outro sem uma parte do braço. Além desses, ele representou duas pessoas sem deficiência, como pode ser constatado a partir do seu relato: “Aqui tem uma pessoa normal do lado deles, para tipo, brincar. E tem um aqui em cima, olhando o que eles estão fazendo.” (Aluno 6, pré-intervenção). A referência a pessoas sem deficiência como "normais" estabelece uma separação entre o que é considerado padrão e o que é visto como diferente, perpetuando estereótipos sobre a deficiência.

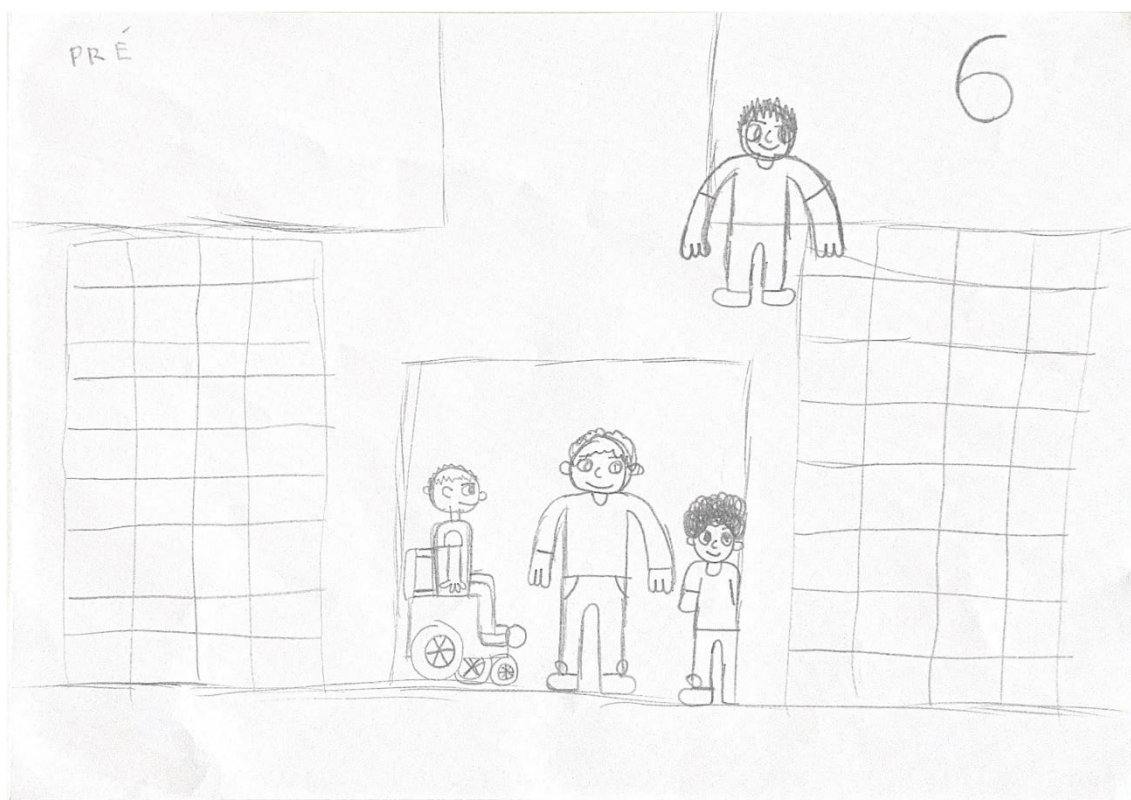


Figura 17: Desenho pré-intervenção, Aluno 6.

Ao ser questionado, o aluno afirmou conhecer deficiências: mentais, problemas de voz, incapacidade de andar e deformidades faciais. Para fornecer uma visão detalhada, as respostas do Aluno 6 ao questionário antes da intervenção são apresentadas na seguinte tabela:

Tabela 19: Questionário pré-intervenção, Aluno 6.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	3	4	4	2	4	3	4	4	3	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

As respostas do Aluno 6 indicam que, na maioria das questões, ele concorda muito com as afirmações, sugerindo uma atitude positiva em relação à inclusão de crianças com diferentes características e necessidades no ambiente escolar. Por outro lado, o aluno discordou parcialmente com a afirmação "Para as crianças cegas é fácil aprender", refletindo possivelmente uma percepção de que há desafios significativos enfrentados por

alunos com deficiências visuais no processo educacional. Além disso, concordou parcialmente em questões como "Gosto de ter no meu grupo de amigos meninos e meninas diferentes", "Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil" e "Gosto de brincar com todos sem exceção", o que pode indicar uma aceitação moderada ou incerteza sobre alguns aspectos práticos da inclusão.

Ao ser questionado sobre a aprendizagem de crianças cegas durante a entrevista, o aluno identificou o som como um recurso e mencionou o uso do Braille como ferramenta de leitura, reconhecendo a capacidade das crianças com deficiência visual de compreender informações através de métodos adaptados. Quando questionado sobre que tipo de deficiência vinha à mente ao pensar em crianças com deficiência participando de atividades, o aluno mencionou: "A 'deficiência' que não consegue andar porque tem algumas atividades que precisa correr, pular. A deficiência da... de... que não consegue pensar direito. E... também... a... de... a... deficiência que não consegue falar direito, porque tem algumas atividades que... precisam falar." (Aluno 6, pré-intervenção).

O aluno considerou especialmente desafiador que pessoas com deficiências físicas ou cognitivas participem em atividades que exijam mobilidade, pensamento rápido ou expressão oral. A resposta revela que o aluno associa a deficiência a dificuldades funcionais, percebendo estas condições como obstáculos para a participação plena em atividades escolares. Esta visão sugere a necessidade de uma educação que ressalte as capacidades diversas das pessoas com deficiência, promovendo uma compreensão que reconheça as potencialidades, e não apenas as limitações, desafiando preconceitos e promovendo a empatia e o respeito entre os alunos. A única discordância total no questionário ocorreu na questão "Enquanto o professor está a falar as crianças podem desenhar", que não está diretamente relacionada com inclusão, mas pode refletir a percepção do aluno sobre comportamentos apropriados em sala de aula.

Ainda durante a entrevista, o aluno expressou uma atitude acolhedora em relação à inclusão de novos alunos com deficiências, mostrando-se receptivo independentemente das limitações do indivíduo. Quando questionado se gostaria de acrescentar algo sobre a atividade, ele respondeu: "Ah, eu acho legal disso daqui porque dá pra... que... as pessoas que têm deficiência, isso é bom para elas, que as pessoas que tipo assim, tem pessoas que são deficientes e não têm amigos. E, com isso, elas podem encontrar amigos. É bom pra

elas." (Aluno 6, pré-intervenção). É interessante notar que esta fala ocorreu antes da intervenção com a Maleta Pedagógica, após o aluno ter feito o desenho, respondido ao questionário e participado da entrevista. Portanto, mesmo sem a intervenção com o recurso lúdico-pedagógico, ao ter contato inicial com o tema inclusão e deficiência, o aluno já demonstrava um olhar para questões de inclusão de pessoas com deficiência. Ele reconheceu que muitas dessas pessoas podem sofrer de isolamento social devido à falta de amigos e viu na atividade uma oportunidade de mudar essa realidade.

Conceções pós-intervenção e discussão

O desenho do Aluno 6 pós-intervenção incluiu quatro figuras representando condições diversas: uma pessoa com deficiência visual, uma pessoa que tem, apenas, a parte superior do corpo, uma pessoa com autismo e gêmeos siameses que compartilham uma cadeira de rodas. Através da expressão "uma pessoa cega que está com um... um bastão para poder tocar, assim." (Aluno 6, pós-intervenção) o aluno evidencia sua compreensão da autonomia de locomoção de indivíduos com deficiência visual e demonstra conhecimento sobre produtos de apoio, neste caso, a bengala branca.

Sua representação de uma pessoa com autismo, usando "aquela corda... tipo... é uma corda que fica aqui" (Aluno 6, pós-intervenção) refere-se ao uso de cordão de identificação¹ que é utilizado nalguns países por pessoas cuja deficiência não é facilmente detetável, para facilitar sua identificação e promover entendimento em situações sociais.

¹ Em alguns países, nomeadamente no Brasil, foi instituído o uso de cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas. A medida visa promover a conscientização e o respeito aos direitos de pessoas com deficiências não visíveis, como a surdez e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O uso do símbolo é opcional e sua ausência não prejudica o exercício de direitos já garantidos, sendo necessário apresentar documento comprobatório da deficiência quando solicitado (Lei n.º 14.624, 2023)



Figura 18: Desenho pós-intervenção, Aluno 6.

O Aluno 6 articula a realidade dessas pessoas com sensibilidade, observando que "tem pessoas cegas que, que tem pessoas que maltratam, porque reclamam delas porque elas não conseguem enxergar" e que "tem várias pessoas que, que ficam... ficam falando mal das pessoas que tem... que falam que são esquisitas, que são muito diferentes..." (Aluno 6, pós-intervenção). Essas falas são um indicativo do seu desejo de desafiar estigmas, destacando uma consciência social em relação ao respeito e à dignidade desses indivíduos.

Além disso, a sua descrição dos gêmeos em uma cadeira de rodas compartilhada e o relato de que "tem pessoas que não ajudam e desprezam" (Aluno 6, pós-intervenção), mostram uma crítica ao comportamento de exclusão e a uma falta de suporte social. Já a interação entre os personagens, retratados em momentos de conversa e brincadeira, destaca uma cena de socialização. A observação do aluno de que "Elas estão conversando, estão brincando" demonstra uma visão de interação social entre estas pessoas representadas no desenho.

A motivação do Aluno 6 para incluir essas representações de deficiência em seu desenho é revelada durante a entrevista, na qual expressa preocupação com o tratamento dispensado às pessoas com deficiência na sociedade. As suas observações sobre a discriminação e o preconceito enfrentados por pessoas com deficiência visual, com autismo ou com deficiência física ilustram uma sensibilidade às injustiças sociais, que não havia sido mencionada antes da aplicação dos recursos lúdico-pedagógicos. Essa escolha temática sugere uma tentativa de desafiar e questionar as atitudes negativas prevalentes, promovendo um discurso de respeito e inclusão.

Observando as respostas pré e pós-intervenção do Aluno 6 ao questionário, observa-se uma evolução nas suas concepções, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 20: Questionário pós-intervenção, Aluno 6.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
PRÉ	3	4	4	2	4	3	4	4	3	4	1	4
PÓS	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	1	4

Legenda: 1) "Não concordo nada", 2) "Discordo parcialmente", 3) "Concordo parcialmente", 4) "Concordo muito"

A questão 1 do questionário, "Gosto de ter no meu grupo de amigos meninos e meninas diferentes", mostra uma alteração na resposta do Aluno 6, passando de "Concordo parcialmente" no pré-intervenção para "Concordo muito" no pós-intervenção. Esta mudança indica um possível aumento na valorização da diversidade e no interesse em formar laços sociais com pessoas de diferentes condições e habilidades. A experiência com a Maleta Pedagógica, que encoraja o reconhecimento da pluralidade e da inclusão, pode ter influenciado essa nova perspectiva, expandindo a consciência do aluno sobre a importância de um ambiente social inclusivo.

Na questão 4, "Para as crianças cegas é fácil aprender", a mudança da resposta de "Concordo parcialmente" para "Concordo muito" demonstra um reconhecimento das capacidades e do potencial de aprendizado de crianças com deficiência visual após a intervenção. A Maleta Pedagógica inclui um jogo que desafia os alunos a decifrar um código, processo que envolve o ensino da leitura dos algarismos em Braille. Ao ter contato

com essa experiência de aprendizagem tátil, é provável que o aluno tenha ampliado seu entendimento sobre como as crianças com deficiência visual podem aprender efetivamente. Assim, sua mudança de resposta no questionário pós-intervenção sugere uma reflexão pessoal sobre as capacidades de aprendizado das pessoas com deficiência visual e uma compreensão mais profunda de que os recursos adequados possibilitam o seu desenvolvimento educacional.

Na questão 6, "Uma criança surda consegue perceber-me", a resposta do Aluno 6 também modificou de "Concordo parcialmente" para "Concordo muito" entre as avaliações pré e pós-intervenção, sinalizando uma evolução na compreensão do aluno sobre a comunicação com crianças com deficiência auditiva. Possivelmente, o contato com os jogos inclusivos da Maleta Pedagógica contribuiu para um conhecimento mais aprofundado das estratégias de comunicação utilizadas por pessoas com esta deficiência.

É interessante notar a alteração na questão 8, "Gosto de brincar com todos sem exceção", onde a resposta mudou de "Concordo muito" para "Concordo parcialmente", o que pode refletir uma maior consciência das complexidades na inclusão de todas as crianças em atividades lúdicas. Para a questão 9, "É fácil para as crianças em cadeira de rodas brincarem com as outras crianças", o Aluno 6 manteve sua resposta como "Concordo parcialmente", o que pode indicar uma consistência na sua percepção da necessidade de adaptações para permitir a participação plena de crianças em cadeira de rodas nas brincadeiras.

Durante a entrevista, o aluno destacou os desafios enfrentados por crianças com deficiência. Quando questionado sobre que tipo de deficiência vinha à sua cabeça ao pensar em crianças participando de atividades, o aluno respondeu: "Ó, tem a deficiência da... que não conseguem pensar, porque tem jogos que você precisa responder e... a também que não consegue andar, da cadeira de rodas, que tem jogos que você tem que correr, pular e... a de... a do cego, porque, às vezes, em algumas brincadeiras, você tem que... você tem que ser atento com os olhos para não poder... perder." (Aluno 6, pós-intervenção). Ao identificar as dificuldades intelectuais, relacionadas com a mobilidade e a visão, o aluno demonstra uma sensibilidade aos desafios que crianças com deficiência podem vir a enfrentar durante atividades que não sejam adaptadas para todos. Sua

observação destaca a importância de garantir que essas atividades sejam inclusivas, evitando a exclusão de qualquer criança.

Sobre o que poderia ajudar na aprendizagem de crianças com deficiência visual, o Aluno 6 respondeu: "As crianças cegas, elas podem... elas podem ouvir, faz... ouvir as pessoas falando... também pode fazer... igual já existe que tem as bolinhas dos... as bolinhas que tocam e se, sabem qual é a letra, o número..." (Aluno 6, pós-intervenção). Esta fala revela uma compreensão crescente sobre as estratégias que podem facilitar a aprendizagem desses alunos, além de evidenciar uma conscientização sobre a necessidade de adaptações específicas para promover a inclusão efetiva.

A visão do Aluno 6 também sugere que a intervenção com a Maleta Pedagógica pode ter contribuído para ampliar seu entendimento sobre as diferentes formas de aprendizagem e a importância de criar um ambiente inclusivo. Essa conscientização é um passo importante para a construção de atitudes inclusivas, pois demonstra uma disposição para respeitar as diversas formas de aprender.

No final da entrevista, ao ser questionado se gostaria de comentar sobre o questionário, o Aluno 6 relatou não saber o significado da palavra "inclusão" antes de participar das atividades com os recursos lúdico-pedagógicos. Ele afirmou: "Só tinha uma antes que era do... 'exclusão', eu acho. 'Exclusão'... Porque eu não sabia o que era isso... Inclusão. Eu não sabia o que que era isso." (Aluno 6, pós-intervenção). Esse comentário revela a falta de familiaridade do aluno com o conceito de inclusão antes da intervenção pedagógica, mas reconheceu ter aprendido seu significado através das atividades. Isso evidencia o impacto positivo da Maleta Pedagógica em ampliar o vocabulário e o entendimento dos alunos sobre conceitos fundamentais para a educação inclusiva. Para concluir, o aluno expressou apreço pelas atividades da Maleta Pedagógica, valorizando o potencial educativo e inclusivo das mesmas para pessoas com deficiência.

Análise e discussão das concepções pré e pós-intervenção

Comparando as concepções do Aluno 6 antes e depois da intervenção, fica evidente uma transição de um entendimento superficial para uma compreensão mais abrangente das

diversas formas de deficiência e das necessidades individuais de adaptação e inclusão. Antes da intervenção, os conhecimentos do aluno centravam-se predominantemente em deficiências físicas visíveis, como demonstrado no seu desenho que incluía personagens em cadeira de rodas e com membros amputados. Souza e Chahini (2020) defendem que as crianças manifestam conceitos distintos de acordo com as diferentes categorias de deficiência. As autoras afirmam que

As concepções das crianças ocorrem mais em relação às deficiências que possuem características visíveis, como no caso das deficiências sensorial e física, por utilizarem recursos diferenciados (Libras, Braille, aparelho auditivo, próteses, órteses, cadeira de rodas, muletas etc.), já aquelas que apresentam necessidades específicas, derivadas de problemas intelectuais e/ou mentais, são menos perceptíveis pelas crianças sem deficiência e que não convivem e/ou interagem com pessoas com as referidas necessidades. (p. 80).

Portanto, esta visão inicialmente mais restrita do Aluno 6 é corroborada pela literatura, que reconhece que crianças geralmente percebem as deficiências mais facilmente quando estas possuem características visíveis e são acompanhadas de recursos diferenciados. A intervenção pedagógica com a Maleta Pedagógica, ao introduzir conceitos e experiências inclusivas, desempenhou um papel em expandir o conhecimento deste aluno, levando-o a uma compreensão mais inclusiva das diversas realidades vividas por pessoas com deficiência.

A utilização da palavra "normal" para descrever pessoas sem deficiência no momento pré-intervenção sugere uma visão dicotômica entre o normal e o diferente, reforçando estereótipos sobre a deficiência. Gaudenzi e Ortega (2016) e Franck (2014) criticam a noção tradicional de deficiência ancorada em padrões de normalidade, argumentando que essa perspectiva restringe a compreensão da diversidade humana e perpetua uma classificação limitante entre variações corporais. Os autores concordam que, como as definições de normalidade frequentemente estabelecem o que é considerado anormal, há um desafio constante para profissionais da educação que buscam equilibrar a valorização da diversidade com a garantia de oportunidades equitativas.

Após a intervenção, o Aluno 6 representou em seu desenho uma pessoa com deficiência visual se locomovendo de forma independente, demonstrando uma evolução na percepção das deficiências como variações humanas que não necessariamente limitam a autonomia. O próprio aluno percebeu mudanças na forma como retratou pessoas com deficiência em seu desenho após as atividades, enfatizando um maior cuidado e respeito. Este avanço também se reflete na sensibilidade demonstrada ao discutir durante a entrevista os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, como a discriminação e o preconceito.

As respostas ao questionário também indicam um aumento na valorização da diversidade após a intervenção, como evidenciado pela mudança nas respostas das questões relacionadas à facilidade de aprendizado de crianças com deficiência visual e à capacidade de perceber comunicações de uma criança com deficiência auditiva. A mudança na questão relacionada ao gosto por brincar com todos pode indicar uma maior conscientização sobre as necessidades específicas de adaptação para a inclusão efetiva de todas as crianças em atividades recreativas.

Essas mudanças nas concepções do Aluno 6 são possivelmente o resultado das experiências vivenciadas durante a intervenção, que permitiram ao aluno expandir sua compreensão sobre os domínios da deficiência e a importância do respeito e inclusão dessas pessoas.

A reflexão do aluno sobre as mudanças em sua própria percepção e o reconhecimento da necessidade de "mais cuidado" e "respeito" por pessoas com deficiências aponta para uma maturidade em sua compreensão da deficiência como uma condição que requer compreensão e empatia, em vez de piedade ou discriminação.

2.7.2.7 SÍNTESE REFLEXIVA DAS CONCEÇÕES GERAIS DOS SEIS ALUNOS

A análise das concepções dos seis alunos selecionados para este estudo permitiu compreender, de forma mais aprofundada, como a aplicação dos recursos lúdico-pedagógicos inclusivos influenciou suas percepções sobre os quatro domínios da deficiência. Os dados coletados no momento pré-intervenção evidenciaram que,

inicialmente, os alunos apresentavam uma compreensão limitada e estereotipada das deficiências auditiva, intelectual, motora e visual.

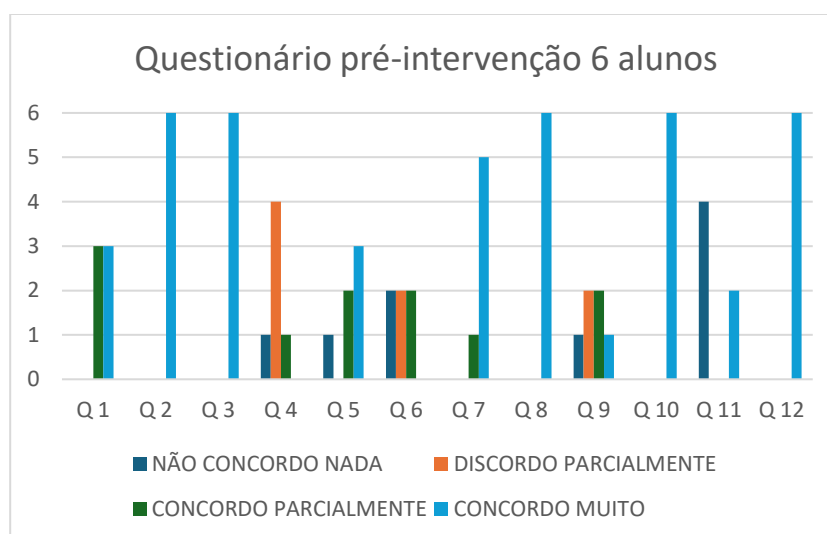
Os desenhos pré-intervenção revelaram uma tendência para representar as deficiências de forma estigmatizada, evidenciando uma falta de conhecimento sobre as características e capacidades das pessoas com deficiência. Ficou evidente que os alunos representaram em seus desenhos pré-intervenção personagens com deficiência associados a dependência e inatividade, enquanto os personagens sem deficiência eram retratados de forma ativa. Por exemplo, o Aluno 2 desenhou pessoas com deficiência física em cadeiras de rodas, sempre auxiliadas por outras sem deficiência, sugerindo uma percepção limitada das capacidades das pessoas com deficiência. Ainda no momento pré-intervenção, o Aluno 3 incluiu detalhes específicos sobre a deficiência física, indicando um conhecimento emergente, embora permeado por estereótipos.

Adicionalmente, somente o Aluno 5 representou uma deficiência além da física em seu desenho, incluindo a deficiência visual. Este facto evidenciou o restrito conhecimento dos alunos sobre a diversidade das deficiências, destacando a predominância de representações focadas nas deficiências que possuem características visíveis, como também ressaltado na pesquisa de Souza e Chahini (2020). A escassez de representações de outras deficiências sublinha a necessidade de uma abordagem educativa mais abrangente, que expanda o conhecimento dos alunos sobre a amplitude e as características das diversas deficiências, promovendo uma visão mais inclusiva e informada.

Do mesmo modo, as entrevistas iniciais reforçaram essas percepções estigmatizadas. Os alunos frequentemente associavam deficiências a limitações e aspetos negativos de convivência e interação social. O Aluno 4, por exemplo, explicou que desenhou uma pessoa com deficiência numa cadeira de rodas sendo ajudada por outra pessoa de pé, refletindo a visão de que as pessoas com deficiência são dependentes de ajuda.

Os dados provenientes dos questionários pré-intervenção, similarmente, revelaram algumas percepções estigmatizadas e limitadas dos alunos sobre inclusão e deficiência, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 25: Síntese dos questionários pré-intervenção aplicados aos 6 alunos.



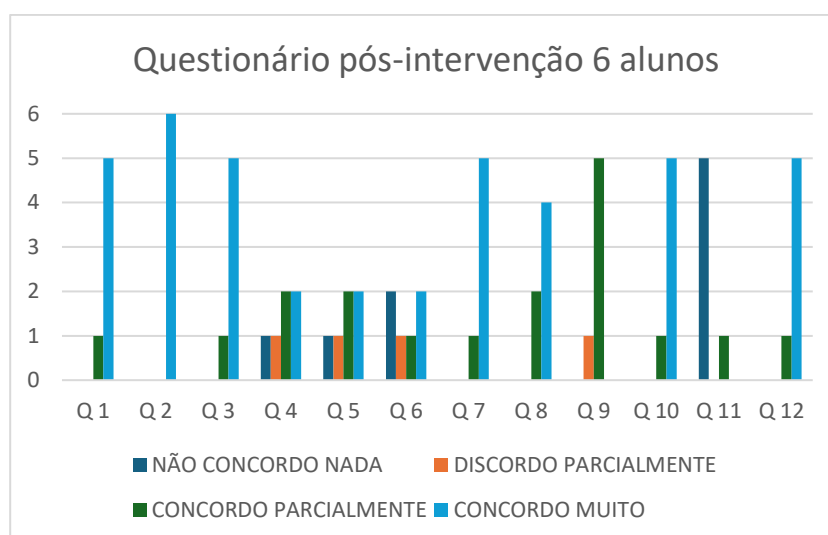
Questões como Q4, "Para as crianças cegas é fácil aprender", e Q6, " Uma criança surda consegue perceber-me.", mostraram uma compreensão predominante de que as deficiências são obstáculos para a aprendizagem e para a interação social, com a maioria dos alunos discordando totalmente ou parcialmente dessas afirmações. A hesitação em relação à inclusão de crianças com deficiência nas atividades lúdicas e o reconhecimento limitado das capacidades de comunicação das crianças com deficiência auditiva, destacaram uma falta de conhecimento e empatia. Esses resultados sublinham a necessidade de intervenções educativas como a que pode ser proporcionada pela Maleta Pedagógica, que visam desafiar concepções estereotipadas e promover uma postura mais inclusiva e informada das capacidades das pessoas com deficiência.

Após a intervenção com a Maleta Pedagógica do ProLearn4ALL, foi possível observar mudanças nas concepções dos alunos, que passaram a incluir personagens com deficiência em contextos variados, destacando suas capacidades e interações positivas com pessoas sem deficiência. Por exemplo, nos desenhos pós-intervenção, os alunos retrataram indivíduos com deficiência de maneira mais ativa e autônoma. Indivíduos com deficiência auditiva foram ilustrados utilizando língua gestual para comunicar, sugerindo uma compreensão aprimorada sobre as capacidades de comunicação dessas pessoas. Pessoas com deficiência visual foram representadas utilizando recursos como a leitura em Braille e o uso de bengalas ou cães-guia, refletindo uma noção de autonomia e independência. Além disso, alguns alunos desenharam pessoas com autismo de forma isolada, indicando

uma compreensão sobre a preferência por momentos de solitude, um comportamento frequentemente observado em indivíduos no espectro autista. Adicionalmente, pessoas em cadeiras de rodas foram mostradas participando de atividades recreativas, como jogar basquete, contrastando com representações mais passivas observadas antes da intervenção.

As respostas ao questionário pós-intervenção, também indicam uma evolução positiva nas atitudes e compreensões dos alunos em relação às capacidades das pessoas com deficiência. Observem-se os dados recolhidos pós-intervenção, expressos no gráfico abaixo:

Gráfico 26: Síntese dos questionários pós-intervenção aplicados aos 6 alunos.



A questão Q1, "Gosto de ter no meu grupo de amigos meninos e meninas diferentes", mostrou um aumento significativo no número de alunos que concordam muito com esta afirmação após a intervenção, passando de três para cinco, refletindo uma maior aceitação da diversidade no círculo de amizades. Na questão Q4, "Para as crianças cegas é fácil aprender", houve uma mudança notável. Inicialmente, a maioria dos alunos discordava totalmente ou parcialmente desta afirmação. Após a intervenção, verificou-se um aumento no número de alunos que concordam parcialmente e muito, indicando um maior reconhecimento das capacidades das crianças com deficiência visual.

De forma similar, na questão Q6, "Uma criança surda consegue perceber-me", a intervenção também trouxe alterações positivas. Antes da intervenção, a maioria dos

alunos discordava totalmente ou parcialmente. No entanto, após a intervenção, houve uma distribuição mais equilibrada das respostas, com um aumento daqueles que concordam muito, sugerindo uma melhoria na compreensão sobre as capacidades de comunicação das crianças surdas. Na questão Q9, "É fácil para as crianças em cadeira de rodas brincarem com as outras crianças", observou-se uma mudança marcante, com somente um aluno optando por uma resposta no espectro de discordância. Este dado aponta para uma melhoria na percepção das barreiras enfrentadas por crianças com mobilidade reduzida e uma maior empatia em relação a estas dificuldades.

As entrevistas pós-intervenção corroboraram os resultados, indicando que os alunos desenvolveram uma compreensão mais empática e precisa das deficiências. As crianças conseguiram reconhecer as potencialidades e desafios enfrentados por pessoas com deficiência, refletindo uma sensibilização maior para a inclusão e a diversidade. O Aluno 1, por exemplo, durante a entrevista pós-intervenção, descreveu seu desenho detalhadamente, identificando as atividades de alguns personagens: um estava regando plantas, outro lendo livros especiais (sugerindo o uso do Braille), outro comunicando através de língua gestual e ainda havia um descrito como tendo autismo, preferindo brincar sozinho. O Aluno 5 também relatou uma mudança de atitude, afirmando que "agora vou respeitar mais as pessoas, vou brincar com elas, não vou as pôr de parte" e o Aluno 6 mencionou que "a gente deve respeitar", refletindo uma nova conscientização sobre a importância do respeito e da inclusão.

Este estudo destacou a importância de intervenções educativas que utilizam recursos lúdico-pedagógicos inclusivos para transformar concepções e atitudes desde a infância. Os resultados obtidos com os seis alunos selecionados reforçam a eficácia da Maleta Pedagógica em promover uma educação inclusiva, evidenciando a necessidade de incorporar tais recursos no currículo escolar de forma contínua. A abordagem lúdico-pedagógica mostrou-se eficaz na desconstrução de estigmas e na construção de uma compreensão mais abrangente e positiva dos domínios da deficiência. A promoção de uma cultura inclusiva na escola, através de recursos educativos adequados, é essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, explorou-se a influência dos recursos lúdico-pedagógicos inclusivos nas concepções de alunos do último ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre os quatro domínios da deficiência, englobando a dimensão auditiva, intelectual, motora e visual. Esta investigação foi guiada pela seguinte questão: "De que forma a implementação de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos influencia as concepções de alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência?"

Este estudo foi estruturado em torno de quatro objetivos específicos, partindo da perspectiva de Marconi e Lakatos (2021) que sublinham que a definição de objetivos é crucial para orientar a investigação, estabelecendo direções claras e limites precisos. Cada objetivo previu uma abordagem de diferentes facetas da questão central, desde o entendimento das preconcepções dos alunos até a reflexão sobre o impacto da implementação dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da inclusão.

Este capítulo final apresenta a forma como cada objetivo norteou o trabalho, refletindo sobre as mudanças observadas e a eficácia das intervenções realizadas. A discussão será, portanto, segmentada conforme os seguintes tópicos:

1. Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual);
2. Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos;
3. Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos;
4. Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão.

Objetivo 1: *Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual)*

Na análise das concepções pré-intervenção dos alunos do 4.º ano, foram identificadas algumas visões estereotipadas, como evidenciado na recolha de dados através dos desenhos, questionários e entrevistas.

Os resultados dos questionários antes da intervenção revelaram percepções desafiadoras em relação às habilidades de aprendizagem e inclusão de crianças com deficiências específicas. Por exemplo, as respostas para a afirmação “Para as crianças cegas é fácil aprender” variaram entre “não concordo nada” e “concordo parcialmente”, indicando uma visão predominante de que a deficiência visual representa um obstáculo significativo para o processo de aprendizagem. Similarmente, a capacidade de crianças com deficiência auditiva de entender os seus colegas foi maioritariamente questionada pelos alunos, refletindo dúvidas sobre a eficácia da comunicação entre crianças. Este contexto ressalta a análise crítica de Rodrigues e Campello (2023), que abordam as percepções errôneas frequentemente associadas aos alunos com deficiência auditiva. A pesquisa atual evidencia que embora haja avanços na compreensão dos alunos sobre como comunicar com colegas com deficiência auditiva, há uma necessidade contínua de promover práticas educativas que reforcem a inclusão e melhorem a comunicação efetiva.

A análise das concepções dos alunos através do questionário também apontou para uma visão negativa em relação à integração de crianças que se deslocam em cadeira de rodas nos momentos de brincadeira, onde a opção “Não concordo nada” foi frequentemente selecionada, seguida por “Discordo parcialmente”. Essas opiniões sugerem uma visão limitada sobre a participação dessas crianças em atividades lúdicas, enfatizando a necessidade de abordagens educacionais que desafiem esses estereótipos e promovam uma compreensão mais inclusiva das capacidades de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais.

O panorama exposto revela uma compreensão muitas vezes estereotipada sobre a deficiência, sublinhando a importância de intervir com estratégias pedagógicas que eduquem sobre a diversidade e capacidades humanas de forma mais efetiva e empática, promovendo uma cultura de inclusão nas escolas.

Os resultados obtidos através dos desenhos destacaram a tendência dos alunos de associar a deficiência com algum nível de dependência e/ou inatividade. Em alguns desenhos pré-intervenção, os personagens com deficiência foram representados como dependentes de ajuda para terem mobilidade ou em atividades passivas, enquanto os personagens sem deficiência participam ativamente da cena. Esta representação pode ser exemplificada pela descrição de um aluno: "Aqui é um menino cego. Ele não consegue brincar. E aqui é o menino normal que está a jogar futebol e aqui é um menino de cadeira de rodas que está a olhar para os outros" (Aluno 5, pré-intervenção).

A caracterização efetuada sugere uma compreensão distorcida das capacidades das pessoas com deficiência, reforçando a noção equivocada de que essas pessoas são incapazes de participar ativamente de atividades sociais e educacionais.

Nos desenhos pré-intervenção, notou-se que todos representaram exclusivamente pessoas com deficiência motora, utilizando dispositivos como cadeiras de rodas ou muletas, que são facilmente identificáveis visualmente. Somente um aluno incluiu, além de um personagem com deficiência motora, uma pessoa com deficiência visual, caracterizada pelo uso de uma bengala. Esta tendência em destacar deficiências com manifestações físicas visíveis e o uso de produtos de apoio é consistente com as observações de Souza e Chahini (2020). As autoras afirmam que crianças geralmente percebem mais facilmente as deficiências que apresentam características visíveis e são acompanhadas de recursos diferenciados. Em contrapartida, deficiências que envolvem necessidades específicas menos óbvias, derivadas de condições intelectuais, são frequentemente menos perceptíveis para crianças sem essas experiências de convivência (Souza & Chahini, 2020).

Esta observação ressalta a necessidade de abordagens pedagógicas que ampliem a percepção das crianças sobre a diversidade dos domínios da deficiência, indo além das manifestações visíveis. A utilização da Maleta Pedagógica na intervenção busca justamente enriquecer essa compreensão, introduzindo conceitos que expandem o conhecimento dos alunos sobre as várias formas de deficiência, fomentando uma visão mais integral e inclusiva.

O uso do termo "normal" para descrever indivíduos sem deficiência foi percebido algumas vezes durante a recolha de dados e reflete uma visão ultrapassada que pode

perpetuar a segregação de pessoas com deficiências. Gaudenzi e Ortega (2016) argumentam que essas noções de normalidade e autonomia precisam ser reconsideradas, propondo uma visão de deficiência que enfatiza a interdependência e questiona a associação da deficiência com doenças.

Objetivo 2: *Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos*

Após a intervenção pedagógica, os dados recolhidos a partir dos questionários revelaram alterações nas concepções dos alunos em relação à inclusão e diversidade. Essas mudanças foram evidenciadas pelo aumento das respostas que indicam uma maior aceitação e compreensão das deficiências e dos temas abordados.

Por exemplo, na questão em que afirmava “Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes.” (Questão 1), houve um aumento no número de respostas "Concordo muito", indicando uma maior abertura para incluir colegas com diferentes características em seus grupos sociais. No contexto da participação de crianças com deficiência em atividades, observou-se também uma mudança nas respostas. Embora a maioria ainda concorde que crianças com deficiência devem participar ativamente, o surgimento de respostas "Concordo parcialmente" sugere uma reflexão mais profunda sobre os desafios e adaptações necessárias para uma inclusão efetiva, que considere tanto as potencialidades quanto as necessidades específicas de cada criança.

Os resultados expressos sugerem que os alunos estão mais predispostos a aceitar e valorizar a diversidade após a intervenção. Mendes (2020) articula essa mudança de postura em relação à inclusão quando destaca os princípios fundamentais que devem orientar as práticas educativas inclusivas. Segundo o autor, o primeiro princípio baseia-se na convicção de que todas as pessoas devem ter o direito de participar, em condições de igualdade, das diversas instâncias sociais, incluindo a educação. Essa participação traduz-se no direito de crianças e adolescentes com deficiência frequentarem a sala de aula comum e receberem, simultaneamente, atendimento educacional especializado conforme suas necessidades.

A presença de respostas mais afirmativas no momento pós-intervenção, sobre a capacidade de aprendizagem de crianças com deficiência visual, indica que os alunos passaram a reconhecer mais claramente as capacidades das crianças com esta tipologia de deficiência, o que pode ser atribuído à experiência com a Maleta Pedagógica, que desafiou conceitos prévios e promoveu uma visão mais equitativa. Neste processo, os alunos aprenderam a observar além das limitações, compreendendo as habilidades e preferências individuais de pessoas com deficiência, alinhando-se ao princípio de que a educação inclusiva deve considerar o perfil global dos alunos. Santos, Mangas e Sousa (2020) reforçam essa perspectiva, enfatizando a importância de centrar o processo educativo na autonomia e preferências dos alunos e não apenas em suas dificuldades ou incapacidades. Esta abordagem promove o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, colocando os alunos com deficiência como participantes ativos no ambiente educacional.

Nos desenhos pós-intervenção, os alunos retrataram indivíduos com deficiência de maneira mais ativa e autônoma. Por exemplo, indivíduos com deficiência auditiva foram ilustrados utilizando língua gestual para se comunicar, sugerindo uma compreensão aprimorada sobre as capacidades de comunicação dessas pessoas. Pessoas com deficiência visual foram representadas utilizando recursos como o Braille e o uso de bengalas ou cães-guia, refletindo uma noção de autonomia e independência. Além disso, alguns alunos desenharam pessoas com autismo de forma isolada, indicando uma compreensão sobre a preferência por momentos de solidão, um comportamento frequentemente observado em indivíduos no espectro autista. Adicionalmente, pessoas em cadeiras de rodas foram mostradas participando de atividades recreativas, como jogar basquete, contrastando com representações mais passivas observadas antes da intervenção.

Alinhados com essa perspectiva, Mendes (2020) e Santos et al. (2020) destacam a importância de os educadores reconhecerem as singularidades de cada estudante para efetivamente cumprirem seu papel. Para estes autores, incluir não implica "normalizar" ou tentar encaixar alguém considerado diferente em um molde preexistente. Mendes (2020) critica, por isso, as adaptações superficiais como soluções temporárias que não atendem às verdadeiras necessidades dos alunos. Para o autor, a inclusão efetiva deve ser

vista como um processo de "singularizar", assumindo que cada aluno é único em sua história e potencialidades.

Nas entrevistas, os alunos expressaram uma mudança no discurso que evidencia uma nova conscientização sobre a inclusão e o respeito pelas diferenças. As crianças relataram a importância de incluir todos os colegas e de oferecer oportunidades para conhecer o outro, antes de fazer julgamentos baseados na aparência. A preocupação com a exclusão e o tratamento inadequado também foi destacada. Algumas falas dos alunos ilustram essa transformação em suas concepções: "Aprendi várias deficiências e aprendi várias histórias e que podemos brincar, ser amigos, gostar, ajudar as outras pessoas." (Aluno 2, pós-intervenção); "... agora que fizemos isto, vou respeitar mais as pessoas, vou brincar com elas, não vou as pôr de parte..." (Aluno 5, pós-intervenção); "Retratei que a gente tem que ter mais cuidado, que a gente deve respeitar, ..." (Aluno 6, pós-intervenção).

Essas mudanças nos desenhos e discursos dos alunos após a intervenção pedagógica indicam um aumento da empatia e do entendimento sobre a vida das pessoas com deficiência. Esses resultados sugerem que a intervenção foi eficaz em promover uma cultura de respeito e inclusão dentro do ambiente escolar.

Objetivo 3: *Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos*

Este objetivo pretendia comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual), considerando o momento anterior e posterior à implementação dos recursos lúdico-pedagógico que fazem parte da Maleta do projeto ProLearn4ALL.

As respostas ao questionário revelaram uma evolução na compreensão dos alunos sobre os temas abordados, especialmente no que se refere à aprendizagem de crianças com deficiência visual, à comunicação com crianças com deficiência auditiva e à participação de alunos com deficiência motora em brincadeiras. Estas mudanças sugerem que a

intervenção com a Maleta Pedagógica contribuiu para uma percepção mais inclusiva das capacidades desses indivíduos.

O estudo de Babik e Gardner (2021) ressalta que percepções negativas em relação à deficiência desvalorizam os indivíduos com deficiências e levam à sua exclusão social. Ao contrário, uma sociedade saudável encoraja atitudes positivas e promove a inclusão social. Da mesma forma, Souza e Chahini (2020) destacam que a perpetuação de estereótipos no ambiente escolar pode ser um dos principais fatores que levam à exclusão de alunos com deficiência. Quando as escolas tentam acolher esses alunos em salas de ensino regulares, ativam um conjunto de crenças preconcebidas que contribuem para a estigmatização desses alunos.

Em relação aos desenhos, a mudança na maneira como os alunos representaram as pessoas com deficiência ficou evidente. Inicialmente, os alunos ilustravam pessoas com deficiência como sendo passivas ou dependentes de assistência. No momento pós-intervenção, no entanto, os alunos passaram a ilustrar indivíduos mais ativos, refletindo uma visão mais equitativa e menos capacitista.

O capacitismo é definido por Vendramin (2019) como “a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas as define como menos capazes.” (p.17). Freer (2021) complementa essa definição ao discutir que estereótipos negativos, preconceitos e discriminação em relação às pessoas com deficiência contribuem para o capacitismo nas escolas. Esses estereótipos e preconceitos reforçam a visão de que a deficiência é um obstáculo insuperável, perpetuando a exclusão e a desigualdade. Freer (2021) ressalta que

"students' beliefs about disability are increasingly important, as more students with special education needs are being educated in general education classes. Inclusive education stretches beyond service delivery and may be enhanced by teaching all students about disability experiences. Efforts to support the development of more accurate understandings of disability are necessary. Ignorance about student diversity, including disability, could breed stereotypical

beliefs, such as those described above. Developing strong understandings of disability among school-aged children seems to be a good first step toward challenging ableism and supporting inclusion." (p.13)

Portanto, a nova perspectiva promovida pela intervenção educacional busca desafiar essas visões capacitistas, promovendo uma cultura inclusiva dentro do ambiente escolar. Ao valorizar as contribuições de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais, cria-se um ambiente mais justo e equitativo. Essa mudança é crucial para que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, contribuindo para um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Características e habilidades distintas dos personagens dos jogos da Maleta Pedagógica também passaram a ser retratados nos desenhos, demonstrando um avanço na percepção e valorização da diversidade, além de uma maior familiaridade com as condições específicas retratadas. A inclusão de elementos como língua gestual e leitura tátil nos desenhos dos alunos, corrobora este progresso mencionado, sugerindo que a experiência com os recursos lúdico-pedagógicos proporcionou a ampliação do conhecimento e também sensibilizou os alunos para a importância de considerar as necessidades comunicativas individuais em contextos sociais e educacionais.

As entrevistas antes da intervenção também mostraram descrições que revelavam uma compreensão superficial da deficiência, com o recorrente uso da palavra "normal" para descrever pessoas sem deficiência, indicando uma visão dicotômica que contrasta o normal e o diferente, reforçando estereótipos sobre a deficiência. No entanto, após a intervenção, notou-se uma melhoria na capacidade dos alunos de dialogar sobre as deficiências de maneira mais informada, utilizando uma terminologia mais adequada, reconhecendo as capacidades das pessoas com deficiência, além de demonstrarem atitudes mais inclusivas e empáticas.

A intervenção demonstra, portanto, ter sido eficaz na promoção de uma visão mais empática e equitativa da deficiência, desafiando estereótipos anteriores e promovendo uma compreensão mais inclusiva. Marques e Azevedo (2020) destacam a importância da empatia no processo de inclusão, enfatizando que "sentir o que o outro sente" e

"compreender a sua experiência" (p.273) são fundamentais para promover uma educação inclusiva que valorize as diferenças. A educação inclusiva, conforme aqui refletida, emerge como um compromisso de valorização das diferenças individuais e de promoção da autonomia de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Santos et al. (2020), acrescentam que a educação inclusiva deve considerar o perfil global dos alunos, nomeadamente a sua autonomia e preferências, e não apenas as suas dificuldades ou incapacidades, colocando-os assim no centro do processo educativo, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa.

Mendes (2020) concorda com Marques e Azevedo (2020) e Santos et al. (2020) ao apontar para a necessidade de reconhecer a heterogeneidade inerente aos grupos de alunos. O autor argumenta que estratégias pedagógicas e métodos de avaliação que assumem uma homogeneidade nos processos de ensino e aprendizagem tendem a excluir aqueles que não se enquadram em padrões rígidos de desempenho.

A comparação entre as concepções pré e pós-intervenção, permitiu, neste contexto, constatar a eficácia dos recursos lúdico-pedagógicos na transformação das concepções preexistentes dos alunos, promovendo uma compreensão mais inclusiva e equitativa das características, habilidades e potencialidades dos indivíduos com deficiência. Este conhecimento e entendimento é fundamental para a construção de um ambiente escolar e social mais acolhedor e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Objetivo 4: Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão

Este subcapítulo explora como os recursos lúdico-pedagógicos contribuíram para a sensibilização dos alunos do 4.º ano para a inclusão. Os dados recolhidos mostraram que após a interação com a Maleta Pedagógica, os alunos demonstraram uma maior capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças individuais, sublinhando a eficácia dos recursos lúdico-pedagógicos como ferramentas catalisadoras do enriquecimento da experiência educacional. Bouroumane et al. (2020) destacam que abordagens pedagógicas que integram elementos lúdicos são essenciais para capturar a atenção dos alunos e facilitar uma compreensão mais profunda dos temas abordados, o que foi

evidenciado claramente na resposta dos alunos, tanto nos questionários quanto nas suas criações artísticas e relatos nas entrevistas.

O impacto dos recursos lúdico-pedagógicos estende-se além da simples aquisição de conhecimentos específicos, refletindo-se também na forma como os alunos representam a diversidade em suas expressões artísticas. A análise dos desenhos feitos pelos alunos após a intervenção com a Maleta Pedagógica, revela um aumento na representatividade de pessoas com características e habilidades diversas, destacando-se uma maior inclusão de detalhes que representam a diversidade. Esse enriquecimento nas representações visuais indica um aumento no conhecimento sobre a deficiência e uma sensibilização mais profunda para a inclusão.

Durante as entrevistas, os alunos expressaram que as atividades lúdico-pedagógicas promoveram um entendimento mais ampliado sobre os tipos de deficiência e a importância da participação inclusiva em atividades de grupo. Os alunos mencionaram que aprenderam sobre a valorização das habilidades individuais e a importância do apoio entre pares, temas que ressoam com as discussões propostas por Carvalho (2010) sobre a necessidade das escolas em promover ambientes inclusivos. Além disso, o reconhecimento da diversidade de experiências e habilidades dentro de um grupo, como fator enriquecedor para o processo educacional, alinha-se com as ideias de Boavida (2002), que destacou a relevância do trabalho coletivo na educação.

Os resultados obtidos sugerem a eficácia dos recursos lúdico-pedagógicos como ferramentas para fomentar atitudes inclusivas entre os alunos, contribuindo para uma cultura escolar que valoriza a diversidade e culmina na incorporação de atitudes empáticas, requisitos fundamentais para a educação inclusiva, como sugerido por Marques e Azevedo (2020) e Santos et al. (2020). Compreende-se, concomitantemente, a importância de abordagens pedagógicas que promovam as capacidades e a independência das pessoas com deficiência, deslocando o foco do assistencialismo para a capacitação.

Ademais, após a implementação da Maleta Pedagógica, observou-se uma tendência dos alunos em destacar mais soluções do que problemas em potenciais interações entre pessoas com e sem deficiência. Tal comportamento salienta os atributos positivos dos personagens da maleta com deficiência, conforme ressaltado nos livros e no vídeo da

história final, sugerindo um aumento na predisposição dos alunos para a inclusão. A implementação da maleta e as atividades de conscientização contribuíram, portanto, para a promoção de uma postura mais inclusiva entre os alunos, que passaram a enxergar pessoas com deficiência como indivíduos capazes de agir de forma mais independente e ativa em situações cotidianas.

As atividades propostas pela Maleta Pedagógica ProLearn4ALL demonstraram, neste sentido, eficácia na promoção da sensibilização para a inclusão de pessoas com deficiência. Isso ficou evidente na transformação discursiva dos alunos ao final do projeto, onde atitudes inclusivas foram claramente manifestadas, sugerindo uma internalização dos valores promovidos pelas atividades de sensibilização.

A presente investigação analisou a influência de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos nas concepções dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico sobre os quatro domínios da deficiência, alcançando os objetivos propostos. Os resultados revelaram que a intervenção realizada com a Maleta Pedagógica, desenvolvida pelo ProLearn4ALL, teve um impacto positivo nas percepções e atitudes dos alunos em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Conforme definido por Mangas e Fragata (2020), o objetivo basilar do projeto ProLearn4ALL é aumentar o conhecimento das crianças para a área das Necessidades Específicas com uma abordagem lúdico-pedagógica, o que foi efetivamente demonstrado através deste estudo.

Os dados recolhidos na fase pré-intervenção demonstraram que os alunos apresentavam preconceitos e/ou conhecimentos limitados sobre os quatro domínios da deficiência. Foi possível observar falta de entendimento sobre as características específicas de cada tipo de deficiência e, frequentemente, os alunos associavam essas condições a estigmas e estereótipos negativos. Souza e Chahini (2020) também detetaram este fenômeno em suas pesquisas e defendem a importância de desconstruir preconceitos, estigmas e mitos resultantes do desconhecimento e da falta de convivência com pessoas com deficiência. As autoras enfatizam a necessidade de envolver crianças e adolescentes em atividades

que promovam a interação com diferentes tipos de deficiência, visando transformar percepções sociais desfavoráveis e reconhecer o potencial humano dessas pessoas.

A limitação da amostra, composta por uma turma do 4.º ano de uma escola específica, não permite a generalização dos resultados, limitando a extrapolação dos mesmos para outras populações, sendo necessário considerar a diversidade de contextos escolares para obter uma visão mais ampla. Estudos futuros devem incluir uma amostra que abranja diferentes idades, regiões e contextos socioeconômicos.

O fato da pesquisa ter sido realizada em um período restrito (imediatamente antes e após a intervenção com a Maleta Pedagógica) pode não ser suficiente para observar mudanças duradouras nas atitudes dos alunos. Uma análise de longo prazo seria interessante para compreender se as mudanças observadas nas concepções dos alunos sobre a deficiência se mantêm ao longo do tempo, permitindo avaliar a sustentabilidade das mudanças promovidas pela intervenção.

A investigação reforçou que a integração de recursos lúdico-pedagógicos no currículo escolar é de suma importância para a promoção de uma educação inclusiva. Incorporar atividades lúdico-pedagógicas de forma regular pode fortalecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e promovendo uma cultura escolar que valoriza e respeita todos.

Entende-se, portanto, que a presente investigação contribui para o entendimento da importância dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção de uma educação inclusiva. No entanto, é necessário continuar explorando e aprimorando essas metodologias, ampliando a base de conhecimento e promovendo práticas educativas inovadoras que realmente façam a diferença na formação de uma sociedade mais justa, inclusiva.

A busca por uma educação inclusiva e equitativa, como destacado por Madureira e Leite (2003), deve permanecer um objetivo central nas práticas pedagógicas. É essencial que crianças, jovens e adultos aprendam a navegar no complexo tecido social, respeitando regras, leis e normas estabelecidas (Ficagna & Orth 2010). Assim, a intervenção e investigação efetuadas vão ao encontro dessas necessidades ao promoverem a sensibilização para a diversidade e inclusão, alinhando-se com o imperativo educacional de formar indivíduos capazes de compreender, valorizar e atuar eticamente na sociedade,

demonstrando a interconexão intrínseca entre educação inclusiva e uma formação para uma cidadania ativa e responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, F. A. M. (2011). *As atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Almeida, A. (2006). Ludicidade como instrumento pedagógico. Em R. Marques & D. A. de J. Lelis (Eds.), *Lúdico como recurso didático-pedagógico e metodológico no desenvolvimento da criança e na educação infantil* (pp. 113-152). Recima21. <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>
- Alshahrani, B. (2022). Interaction between students with and without disabilities in inclusive schools from their teachers' perspective. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 25(1), Article 9. <https://doi.org/10.14448/jsesd.14.0009>
- Avdiu, E., Bekteshi, E., & Xhaferi, B. (2022). Game-Based Learning in Inclusive Classrooms: A Case Study in Upper Austria. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1), 762-770. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221089>
- Babik, I., & Gardner, E. S. (2021). Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 702166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação* (1ª ed.). Conselho Nacional de Educação.

- Barreiro, M. F., Carvalho, A. S., Bezerra Alonso, J., & Furlan, M. R. (2018). Art and affection in school inclusion: potency and non-representative thinking. *Childhood & Philosophy*, 14(30), 517-534. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30164>
- Bernardes, J. F., dos Santos, E. G., & de Lucena, L. S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência visual. *Revista Prociências*, 5(1), 39-67.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (2ª ed.). Porto Editora.
- Campos, S. M. G. de, & Martins, R. M. L. (2016). Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (34), 223-231.
- Cardoso, M. R. G., de Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), 98-111.
- Bouroumane, F., Saaidi, A., & Abarkan, M. (2020). Pedagogical efficiency at the ludic level of a serious game. In *2020 International Conference on Intelligent Systems and Computer Vision (ISCV)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/iscv49265.2020.9204149>
- Carvalho, R. E. (2010). *Removendo as barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva* (9ª ed.). Mediação.
- Castro, B. J., & Frasson Costa, P. C. (2011). Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da

Aprendizagem Significativa. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 6(2), 25-37.

Conceição, A. N., & Souza, M. M. G. S. (2018). Construindo um ambiente inclusivo para crianças: Estudo sobre mudanças de concepções e atitudes sociais. Em *Anais da XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva* (pp. 92-99). Unesp.

Coquet, E. (2003). Desenhar um Texto, Falar com Riscos e Ler um Desenho. *Ensinarte - Revista das artes em contexto educativo*, 2, 2-7. <https://hdl.handle.net/1822/2886>

Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.

Cotonhoto, L. A., Rossetti, C. B., & Missawa, D. D. A. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção Psicopedagógica*, 27(28), 37-47.

Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Edições Almedina, S.A.

Decreto-Lei n.º 54/2018: Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.

Ficagna, M. F., & Orth, M. A. (2010). Educação para um novo cidadão: Construindo possibilidades ou relações entre a teoria e a prática. Em B. A. Andreola et al. (Orgs.), *Formação de educadores: Da itinerância das universidades à escola itinerante* (pp. 247-259). Editora Unijuí.

- Franck, K. (2014). Contributions of Disability Studies and Childhood Studies to understanding the construction of “normality” and “disability” in day-care settings. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 32(1), 57-69. <https://doi.org/10.5324/barn.v32i1.3471>
- Freer, J. R. R. (2021). A picture is worth 1000 words: examining students’ understanding of disability in definitions and drawings. *Disability & Society*, 38(3), 385-400. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1942791>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (25^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 16(1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2016). Questionando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3061-3070. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>
- Glat, R. (2018). Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(Edição Especial), 9-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>
- Gomes, E., & Dias, L. D. O. (2020). A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. *C&S – São Bernardo do Campo*, 42(1), 31-51.
- Guerreiro, A. (2018). *Dicionário de Conceitos, Nomes e Fontes para a Inclusão: Humanizar a Vida em Cidadania e no Prazer Solidário de Existir*. EDLARS-Educomunicação e Vida.
- Kendall, S., & Kinder, K. (2007). Supporting vulnerable children and young people. *Educational Research*, 49(3), 207-210. <https://doi.org/10.1080/00131880701550698>

Lei n.º 14.624, de 17 de julho de 2023: Presidência da República. (2023). Diário Oficial da União, Série I, n.º 135, de 18 de julho de 2023.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114624.htm

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek Teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Lima, M. M. D., de Andrade, M. D. F. R., & Aparício, A. S. M. (2021). Inclusão de alunos com deficiência múltipla: a construção de estratégias pedagógicas. *Plures Humanidades*, 21(2), 220-238.

Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais* (1ª ed., 1ª imp.). Universidade Aberta.

Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A.-E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00126-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00126-0)

Mangas, C., & Fragata, N. (2020). Critical thinking to build creative solutions: ProLearn4ALL project contributions. *Millenium*, 2(11), 13-19.
<https://doi.org/10.29352/mill0211.01.00255>

Mangas, C., Freire, C., & Santos, O. (2019). Avaliação Qualitativa do ProLearn4ALL: Um Projeto de Investigação Baseado na Resolução de Problemas. *Revista Lusófona da Educação*, 44(44), 47-62.

- Mantey, E. (2017). Discrimination against children with disabilities in mainstream schools in Southern Ghana: Challenges and perspectives from stakeholders. *International Journal of Educational Development*, 54(C), 18-25.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). *Fundamentos de metodologia científica* (9ª ed.). Atlas.
- Marques, P., & Azevedo, F. (2020). O Álbum de Potencial Receção Leitora Infantil na Promoção da Educação para a Inclusão. Em C. Freire, C. Mangas, & J. Sousa (Eds.), *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão* (pp. 133-154). Politécnico de Leiria.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (1ª ed.). Porto Editora.
- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Em S. L. Victor, A. B. Vieira, & I. M. Oliveira (Orgs.), *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*, (pp. 60-83). Brasil Multicultural.
- Mendes, R. H. (Org.). (2020). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*, (1ª ed.). Fundação Santillana.
- Miao, J. (2020). Interpretation of Children’s Painting and Child Drawing. *Education Reform and Development*, 2(1), 29-32.
- Minayo, M. C., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (25ª ed.). Editora Vozes Limitada.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais* (1ª ed.). Artmed.

- Nascimento, C. A., dos Santos, F. G. F., Freire, R. O., de Sousa, P. G. T., & da Silva, D. S. (2020). Jogo lúdico como ferramenta pedagógica na aprendizagem de conceitos químicos. *Conexões: Ciência e Tecnologia*, 14(2), 14-20.
- Negrine, A. (2000). O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. Em S. M. P. dos Santos (Org.), *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico* (3ª ed., pp. 15-24). Vozes.
- Noletto, H. J. M., Bezerra, L. D. C., & Soares, Z. C. B. (2023). A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e o papel do professor nesse processo. *Revista Foco*, 16(10), 150-165. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n10-005>
- Pagni, P. (2015). Encontros com a Deficiência: de ensaios da ficção a testemunhos sobre a sua ética em uma rede (in) visível. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1), 103-120.
- Prabhu, S. R. (2023). Disease, disorder, and disability. In S.R. Prabhu, *Textbook of general pathology for dental students* (1ª ed., pp. 11-14). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31244-1_3
- Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Em M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. Arantes (Orgs.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (pp. 31-73). Summus.
- Prychodco, R. C., Fernandes, P., & de Camargo Bittencourt, Z. L. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32, e77, 1-23.

- Rizzo, S., Frolli, A., Cavallaro, A., Sinigaglia, G., & Scire, S. (2021). Social Representation of Disability and Teachers. *Education Sciences*, 11(6), 266. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11060266>
- Rodrigues, L. R., & Campello, A. R. e S. (2023). Bilinguismo em línguas de sinais: Crianças brasileiras surdas aprendem ASL – American Sign Language com o professor Surdo. *Revista Saber Incluir*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.24065/rsi.v1i1.2546>
- Rodrigues, M. (2015). O tratamento e análise de dados. Em H. Silvestre & J. F. Araújo (Orgs.), *Metodologia para a investigação social* (Cap. IX, pp. 171-210). Escolar Editora.
- Santos, A., Mangas, C., & Sousa, J. (orgs.). (2020). A história das aparições de Fátima acessível a crianças surdas. In C. Freire, C. Mangas, & J. Sousa (Eds.), *Livro de Resumos da VI Conferência Internacional para a Inclusão* (pp. 273–279). Politécnico de Leiria.
- Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(2), 655-664. DOI: 10.1590/1413-81232020252.12302018
- Santos, S. M. P. (2011). *O Lúdico na formação do educador* (6ª ed.). Vozes.
- Sousa, J. R., & dos Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e debate em Educação*, 10(2), 1396-1416.
- Souza, M. M., & Chahini, T. H. (2020). *O que pensam as crianças sobre as deficiências* (1ª ed.). Editora Appris.

- Suto, C. S. S., Paiva, M. S., Porcino, C., de Oliveira Silva, D., de Oliveira, J. F., & Coelho, E. A. C. (2021). Análise de dados em pesquisa qualitativa: aspectos relacionados a triangulação de resultados. *Revista Enfermagem Contemporânea*, 10(2), 241-251.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO
- Vendramin, C. (2019). Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos*, 2, 16-25.
- Vieira, C. M. (2014). *Atitudes sociais em relação à inclusão: Efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da UNESP.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: o processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Edições Sílabo.
- Wortmann, M. L. C. (2016). O uso do termo 'representação' na educação em ciências e nos estudos culturais. *Pro-Posições*, 12(1), 151-161.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability (WRD)*. WHO Press.
- Yin, R. K. (2014). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DIRIGIDA À COORDENADORA DA ESCOLA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Exma. Sr.^a Coordenadora da Escola Básica *,

No âmbito de um projeto de investigação do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio estabelecer contato com a Escola Básica *, no Concelho de Caldas da Rainha.

A pesquisa apresenta como questão central: "Como a implementação de recursos lúdico-pedagógicos influencia a sensibilização de alunos do 4.º ano do Ensino Básico em relação à inclusão de pessoas com deficiência?". Os objetivos do estudo incluem a identificação das preconcepções dos alunos em relação aos quatro domínios da deficiência, a reflexão sobre os contributos dos recursos lúdico-pedagógicos para a ampliação das conceções acerca desses domínios e a avaliação do impacto da implementação desses recursos na promoção de atitudes inclusivas perante pessoas com deficiência.

Na condução desta investigação, planeia-se a implementação de recursos lúdico-pedagógicos desenvolvidos no âmbito do ProLearn4ALL. O projeto ProLearn4ALL foi criado com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aceitação da diferença, contribuindo para educar melhores cidadãos que irão crescer, fomentando hábitos e atitudes de inclusão. Assim, o projeto teve como objetivo basilar aumentar o conhecimento das crianças para a área das Necessidades Específicas, com uma abordagem lúdico-pedagógica.

A recolha de dados decorrerá ao longo de seis dias no mês de janeiro, com a participação de uma turma do quarto ano. A média de tempo diária será de 1 hora e 15 minutos, conforme cronograma a seguir:

- No primeiro dia, um grupo selecionado de seis crianças realizará desenhos (15 minutos) e, posteriormente, toda a turma responderá a um questionário (20 minutos). Em seguida,

cada membro do grupo selecionado responderá a entrevistas individuais (uma hora no total, 10 minutos para cada aluno).

- No segundo, terceiro, quarto e quinto dias, aplicar-se-ão os recursos lúdico-pedagógicos do projeto ProLearn4ALL na sala de aula, sendo que em cada dia se prevê a duração de cerca de uma hora.
- No sexto dia, a aplicação do recurso lúdico-pedagógico na sala de aula ocorrerá por 20 minutos, seguida pelo questionário da turma (20 minutos) e pela produção de desenhos pelo grupo de seis crianças (15 minutos), com entrevistas individuais novamente (uma hora no total, 10 minutos por aluno).

Considerando a pertinência do registo dos dados, será recolhida gravação de áudio durante a entrevista realizada aos seis alunos. Ressalta-se que todos os procedimentos serão conduzidos estritamente em conformidade com as normas éticas e de privacidade vigentes.

A aplicação da pesquisa, junto das crianças, será realizada pela pesquisadora Rossana dos Santos Garrido Cabral, estudante do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas (coordenadora do Projeto ProLearn4ALL).

Estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas.

Grata pela atenção,

Rossana Cabral

rossanagarridocabral@gmail.com



Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO DIRIGIDA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo. Sr. Diretor, do Agrupamento de Escolas *,

No âmbito de um projeto de investigação do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, desenvolvido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio apresentar a investigação que me encontro a realizar, no sentido de pedir autorização para implementação da mesma na Escola Básica de *.

A pesquisa apresenta como questão central: "Como a implementação de recursos lúdico-pedagógicos influencia a sensibilização de alunos do 4.º ano do Ensino Básico em relação à inclusão de pessoas com deficiência?". Os objetivos do estudo incluem a identificação das preconcepções dos alunos em relação aos quatro domínios da deficiência, a reflexão sobre os contributos dos recursos lúdico-pedagógicos para a ampliação das conceções acerca desses domínios e a avaliação do impacto da implementação desses recursos na promoção de atitudes inclusivas perante pessoas com deficiência.

Na condução desta investigação, planeia-se a implementação de recursos lúdico-pedagógicos desenvolvidos no âmbito do ProLearn4ALL (<https://iact.ipleiria.pt/projeto-de-investigacao/>). O projeto ProLearn4ALL foi criado com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a aceitação da diferença, contribuindo para educar melhores cidadãos que irão crescer, fomentando hábitos e atitudes de inclusão. Assim, o projeto teve como objetivo basilar aumentar o conhecimento das crianças para a área das Necessidades Específicas, com uma abordagem lúdico-pedagógica.

A recolha de dados decorrerá ao longo de seis dias no mês de janeiro, com a participação de uma turma da Escola Básica *. A média de tempo diária será de 1 hora e 15 minutos, conforme cronograma a seguir:

- No primeiro dia, um grupo selecionado de seis crianças realizará desenhos (15 minutos) e, posteriormente, toda a turma responderá a um questionário (20 minutos). Em seguida, cada membro do grupo selecionado responderá a entrevistas individuais (uma hora no total, 10 minutos para cada aluno).
- No segundo, terceiro, quarto e quinto dias, aplicar-se-ão os recursos lúdico-pedagógicos do projeto ProLearn4ALL na sala de aula, sendo que em cada dia se prevê a duração de cerca de uma hora.
- No sexto dia, a aplicação do recurso lúdico-pedagógico na sala de aula ocorrerá por 20 minutos, seguida pelo questionário da turma (20 minutos) e pela produção de desenhos pelo grupo de seis crianças (15 minutos), com entrevistas individuais novamente (uma hora no total, 10 minutos por aluno).

Considerando a pertinência do registo dos dados, será recolhida gravação de áudio durante a entrevista realizada aos seis alunos. Ressalta-se que todos os procedimentos serão conduzidos estritamente em conformidade com as normas éticas e de privacidade vigentes.

A aplicação da pesquisa, junto das crianças, será realizada pela pesquisadora Rossana dos Santos Garrido Cabral, estudante do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas (coordenadora do Projeto ProLearn4ALL).

Estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas.

Grata pela atenção,

Rossana Cabral

rossanagarridocabral@gmail.com

Tlm: 924411753

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 3: CONSENTIMENTO INFORMADO - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E ASSENTIMENTO INFORMADO - ALUNOS 1.º CEB (6 alunos selecionados)

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que a mesma não está clara, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

O projeto de investigação sobre a Sensibilização para a Inclusão no Contexto Escolar será aplicado na turma do 4.º ano, na Escola Básica *, no mês de janeiro de 2024. Esta investigação visa compreender como a implementação de recursos lúdico-pedagógicos influencia a sensibilização de alunos do 4.º ano do Ensino Básico em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Neste âmbito, prevê-se que o seu educando participe em atividades em que serão implementados recursos lúdico-pedagógicos desenvolvidos pelo projeto ProLearn4ALL. Ao longo da sua implementação, será solicitada a resposta a dois questionários e a duas pequenas entrevistas, cujo áudio será gravado, acompanhadas pela produção de desenhos.

O projeto ProLearn4ALL foi criado com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1.º CEB para a aceitação da diferença, contribuindo para educar melhores cidadãos que irão crescer, fomentando hábitos e atitudes de inclusão. Assim, o projeto teve como objetivo basilar aumentar o conhecimento das crianças para a área das Necessidades Específicas, com uma abordagem lúdico-pedagógica.

A aplicação da pesquisa, junto das crianças, será realizada pela pesquisadora Rossana dos Santos Garrido Cabral, estudante do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas (coordenadora do Projeto ProLearn4ALL).

Será garantida a confidencialidade, o anonimato e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. A participação do seu educando não constitui prejuízos e será voluntária, caso queira participar, podendo desistir a qualquer momento.

Estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas.

Grata pela atenção,

Rossana Cabral



rossanagarridocabral@gmail.com

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando no estudo da pesquisadora Rossana dos Santos Garrido Cabral, estudante do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome do aluno (menor):

Assinatura do aluno:

Nome do responsável (adulto): _____

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____

BI/CC N.º: _____ VALIDADE _____

ASSINATURA _____

Data: ____/____/____, Caldas da Rainha.

ANEXO 4: CONSENTIMENTO INFORMADO - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E ASSENTIMENTO INFORMADO - ALUNOS 1.º CEB

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

(de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que a mesma não está clara, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

O projeto de investigação sobre a Sensibilização para a Inclusão no Contexto Escolar será aplicado na turma do 4.º ano, na Escola Básica *, no mês de janeiro de 2024. Esta investigação visa compreender como a implementação de recursos lúdico-pedagógicos influencia a sensibilização de alunos do 4.º ano do Ensino Básico em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Neste âmbito, prevê-se que o seu educando participe em atividades em que serão implementados recursos lúdico-pedagógicos desenvolvidos pelo projeto ProLearn4ALL. Ao longo da sua implementação, será solicitada a resposta a dois questionários, que pretendem recolher as conceções das crianças sobre a temática em estudo.

O projeto ProLearn4ALL foi criado com o intuito de aumentar a consciência das crianças do 1.º CEB para a aceitação da diferença, contribuindo para educar melhores cidadãos que irão crescer, fomentando hábitos e atitudes de inclusão. Assim, o projeto teve como objetivo basilar aumentar o conhecimento das crianças para a área das Necessidades Específicas, com uma abordagem lúdico-pedagógica.

A aplicação da pesquisa, junto das crianças, será realizada pela pesquisadora Rossana dos Santos Garrido Cabral, estudante do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas (coordenadora do Projeto ProLearn4ALL).

Será garantida a confidencialidade, o anonimato e o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. A participação do seu educando não constitui prejuízos e será voluntária, caso queira participar, podendo desistir a qualquer momento.

Estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas.

Grata pela atenção,

Rossana Cabral



rossanagarridocabral@gmail.com

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando no estudo da pesquisadora Rossana dos Santos Garrido Cabral, estudante do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria, sob orientação da Professora Doutora Catarina Mangas, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome do aluno (menor):

Assinatura do aluno:

Nome do responsável (adulto): _____

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____

BI/CC N.º: _____ VALIDADE _____

ASSINATURA _____

Data: ____/____/____, Caldas da Rainha.

ANEXO 5: GUIÃO PARA A CRIAÇÃO DO DESENHO, PRÉ-INTERVENÇÃO

Tema: Concepções sobre o tema “Deficiência”

Bloco temático A: Legitimação da atividade e motivação do participante

Bloco temático B: Concepções dos alunos acerca de deficiência

Bloco temático C: Finalização

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da atividade e motivação do participante	a) Apresentar a pesquisadora; b) Explicitar os fundamentos e objetivos da recolha de dados por desenhos; c) Motivar as crianças; d) Garantir a confidencialidade; e) Solicitar autorização para o uso dos desenhos para fins de pesquisa.	<p>“O meu nome é Rossana e eu sou estudante, assim como você. Como estudante, também faço trabalhos e, para o trabalho que estou a desenvolver agora, eu preciso da ajuda de algumas crianças. Posso contar com a ajuda de vocês?”</p> <p>“Nós faremos uma série de atividades hoje e nos próximos dias. Hoje, começaremos com um desenho. É isso que vocês farão aqui hoje, um desenho. E eu vou utilizar estes desenhos na minha pesquisa, ok?”</p> <p>"Antes de começarmos, cada um de vocês receberá um número de 1 a 6. Escrevam esse número no canto do papel onde vão desenhar. Neste meu trabalho, não usarei os vossos nomes, só esse número. A partir de agora, nas atividades que fizermos com folhas, vais sempre anotar o número 1, tu o 2, tu o 3 e assim por diante, certo? Hoje, por exemplo, vocês vão responder a um questionário com a turma. Coloquem também este mesmo número lá no questionário."</p>	<p>Acompanhar o grupo de 6 crianças até uma sala na escola; Acomodá-los em mesas separadas. Em cada mesa estará uma folha branca A4, uma caixa de lápis de cor e uma caixa de canetas de feltro; Informar os participantes sobre o que se pretende com esta atividade; Contextualizar a pesquisa no âmbito da investigação a desenvolver no Mestrado; Explicar a importância da sua contribuição para a realização do trabalho em questão; Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; Solicitar permissão para usar os seus desenhos para fins de pesquisa;</p>

B – Conceções dos alunos acerca de deficiência	a) Identificar as conceções dos alunos acerca da deficiência	<p>“Vamos, então, falar sobre o desenho. Vocês terão 10 minutos para fazer um desenho. Usem os materiais que têm à vossa frente e evitem conversar durante a produção, tanto comigo quanto entre vocês.”</p> <p>"Eu vou colocar aqui um cronómetro só para termos uma ideia do tempo, mas já sabem que têm 10 minutos! Quando terminarem, aguardem, pois voltaremos todos juntos para a sala."</p> <p>"Agora, sobre o desenho. O que vocês vão desenhar? Bom, eu quero que vocês imaginem uma escola. Nesta escola, desenhem pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.”</p> <p>"Alguém tem alguma dúvida antes de começarmos? Então, vamos a isto! Desenhem, numa escola, pessoas com e sem deficiência.”</p>	<p>Estabelecer um ambiente amigável e acolhedor para garantir a participação efetiva do aluno;</p> <p>Fornecer instruções claras e simples;</p> <p>Assegurar que o aluno se sinta à vontade e confiante para realizar a atividade;</p>
C – Finalização	a) Agradecer a disponibilidade e a colaboração	<p>“Muito obrigada! Adorei os desenhos de vocês!”</p>	<p>Agradecer a disponibilidade e a participação.</p>

ANEXO 6: QUESTIONÁRIO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO

Questionário para alunos do 1.ºCEB (sobre a Inclusão, pré-maleta)

Este questionário foi construído pelo Projeto ProLearn4ALL - Maletas Pedagógicas para TODOS, do Politécnico de Leiria. Neste momento, será utilizado para um novo projeto de investigação, sobre a Sensibilização para a Inclusão no Contexto Escolar, conduzido pela mestrandia Rossana Cabral.

Nenhum questionário terá o nome do aluno, mas as tuas respostas são muito importantes para este trabalho de investigação. Não há respostas certas nem erradas, o que importa é a tua opinião.

Para cada questão encontrarás quatro possibilidades de resposta, ou seja, quatro quadradinhos dos quais só poderás escolher um, assinalando uma cruz (X). A cruz pode ser marcada entre a palavra “Nada” e a palavra “Muito”.

Por exemplo, para a frase: **Hoje, está bom tempo.**

Se colocares uma cruz mais perto da palavra “Nada”, significa que não concordas com a frase, mesmo nada, como se achasses que o tempo não estava nada bom.

Nada

X			
----------	--	--	--

 Muito

Se colocares uma cruz mais perto da palavra “Muito”, significa que concordas com a frase, mesmo muito, como se achasses que o tempo estava muito bom.

Nada

			X
--	--	--	----------

 Muito

Entre o “Nada” e o “Muito”, podes colocar a cruz nos quadrados perto do meio.

Há um quadrado perto do meio, do lado do “Nada”:

Nada

	X		
--	----------	--	--

 Muito

E há outro quadrado perto do meio, do lado do “Muito”:

Nada

		X	
--	--	----------	--

 Muito

Quando te pedirem, vira a página e faz uma cruz para cada frase.

Ano de Escolaridade: _____	Idade: _____	Género: M	F		
----------------------------	--------------	-----------	---	--	--

QUESTÕES SOBRE A INCLUSÃO

1. - Gosto de ter, no meu grupo de amigos, meninos e meninas diferentes.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

2. – Gosto de trabalhar em grupo.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

3. – As crianças com alguma deficiência devem participar ativamente nas atividades.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

4. – Para as crianças cegas é fácil aprender.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

5. – Dou mais atenção a um colega que seja mais frágil.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

6. – Uma criança surda consegue perceber-me.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

7. – Gosto de partilhar ideias com todos.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

8. – Gosto de brincar com todos, sem exceção.

Nada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Muito
------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-------

9. – É fácil, para as crianças em cadeira de rodas, brincarem com as outras crianças.

Nada

--	--	--	--

 Muito

10. – Respeito todas as pessoas, mesmo que sejam muito diferentes de mim.

Nada

--	--	--	--

 Muito

11. – Enquanto o professor está a falar, as crianças podem desenhar.

Nada

--	--	--	--

 Muito

12. – Se entrar uma criança nova na escola vou querer conhecê-la.

Nada

--	--	--	--

 Muito

Escreve as três primeiras palavras que te lembram quando pensas no tema “Inclusão”.

OBRIGADA pelas tuas opiniões!



ANEXO 7: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, PRÉ-INTERVENÇÃO

Tema: Concepções sobre Deficiência e Inclusão

Bloco temático A: Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco temático B: Questões sobre o desenho

Bloco temático C: Questões sobre o questionário

Bloco temático D: Finalização

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um ambiente confortável e acolhedor para a entrevista; • Assegurar que o entrevistado compreende o propósito da entrevista; • Estimular a vontade e o interesse do entrevistado em participar e compartilhar as suas percepções. 	<p>"Agora eu vou pedir para que responda a algumas perguntas, tudo bem?"</p> <p>"Esta entrevista é para conversarmos sobre o seu desenho e sobre o questionário que respondeu na sala de aula. Para registar as suas respostas, eu gostaria de gravar a nossa voz, pode ser?"</p> <p>"Lembre-se, não há respostas certas ou erradas, queremos apenas saber o que pensas. Podemos começar?"</p>	<p>Acompanhar o aluno até uma sala na escola.</p> <p>Explicar o objetivo da entrevista de maneira clara e simples.</p> <p>Encorajar o aluno a expressar as suas ideias livremente.</p> <p>Assegurar que o aluno se sinta confortável e seguro para responder às perguntas.</p>
B – Questões sobre o desenho	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as percepções e conhecimentos dos alunos sobre a deficiência; • Identificar os tipos de deficiência que os alunos conhecem. 	<p>"Conte-me sobre o seu desenho."</p> <p>"O que estas pessoas estão a fazer (todas as pessoas, com e sem deficiência)?"</p> <p>"Podes explicar por que escolheste desenhar estas pessoas (com deficiência) desta forma?"</p> <p>"Quais são os tipos de deficiência que conheces?"</p>	<p>Incentivar o aluno a explicar o seu desenho detalhadamente e as suas concepções sobre o tema.</p>
C – Questões sobre o questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as respostas dadas ao questionário. 	<p>Quando respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes (Pergunta 1), que "diferenças" você pensou?</p>	<p>Incentivar os alunos a refletirem sobre suas respostas ao questionário.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar e expandir o entendimento dos alunos acerca dos temas deficiência e inclusão. 	<p>"Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades (Pergunta 3), que tipo de deficiências vêm à sua mente?"</p> <p>"Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente (Pergunta 4). O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?"</p> <p>"Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na sua turma?"</p> <p>"Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?"</p>	<p>Promover um entendimento mais profundo sobre o tema da deficiência.</p> <p>Explorar o raciocínio subjacente às respostas dos alunos.</p>
D – Finalização	<p>Encerrar a entrevista de forma positiva e reconfortante.</p> <p>Garantir que o aluno se sinta ouvido e valorizado.</p>	<p>"Para finalizarmos, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre esta atividade?"</p> <p>"Muito obrigada pela sua participação! Foi excelente!"</p>	<p>Agradecer ao aluno pela sua participação e colaboração.</p> <p>Demonstrar disponibilidade para qualquer informação adicional que a criança queira apresentar.</p> <p>Assegurar que o aluno se sinta confortável com a experiência da entrevista.</p>

ANEXO 8: GUIÃO PARA A CRIAÇÃO DO DESENHO, PÓS-INTERVENÇÃO

Tema: Conceções sobre o tema “Deficiência”

Bloco temático A: Legitimação da atividade e motivação do participante

Bloco temático B: Conceções dos alunos acerca de deficiência

Bloco temático C: Finalização

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da atividade e motivação do participante	<p>a) Reintroduzir o contexto da atividade de desenho.</p> <p>b) Reforçar a importância da contribuição dos alunos para a continuidade da pesquisa.</p>	<p>“Lembram-se da última vez que fizemos desenhos aqui? Hoje vamos fazer novamente essa tarefa.”</p> <p>“Desta vez, depois de termos feito tantas atividades juntos, estou curiosa para ver os desenhos que vocês vão criar.”</p>	<p>Acompanhar o grupo de 6 crianças até uma sala na escola;</p> <p>Acomodá-los em mesas separadas. Cada mesa conterá uma folha branca A4, uma caixa de lápis de cor e uma caixa de canetas de feltro;</p> <p>Relembrar os alunos sobre a atividade anterior de desenho.</p> <p>Motivar as crianças, ressaltando a importância da sua participação contínua.</p>
B – Conceções dos alunos acerca de deficiência	a) Identificar as conceções dos alunos acerca da deficiência	<p>“Vamos, então, falar sobre o desenho. Usem os materiais que têm à vossa frente e evitem conversar durante a produção, tanto comigo, quanto entre vocês.”</p> <p>"Quando terminarem, aguardem, pois voltaremos todos juntos para a sala."</p> <p>"Agora, sobre o desenho. O que vocês vão desenhar? Lembram-se? Vocês devem imaginar uma escola e, então, desenhar pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.”</p>	<p>Estabelecer um ambiente amistoso e acolhedor para garantir a participação efetiva do aluno;</p> <p>Fornecer instruções claras e simples;</p> <p>Assegurar que o aluno se sinta à vontade e confiante para realizar a atividade;</p>

		"Alguém tem alguma dúvida antes de começarmos? Então, vamos a isto! Desenhem, numa escola, pessoas com e sem deficiência."	
C – Finalização	a) Agradecer a disponibilidade e a colaboração	"Muito obrigada por fazerem outro desenho! Cada desenho de vocês é muito importante para a minha pesquisa."	Agradecer a disponibilidade e a participação.

ANEXO 9: GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA, PÓS-INTERVENÇÃO

Tema: Concepções sobre Deficiência e Inclusão

Bloco temático A: Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco temático B: Questões sobre o desenho

Bloco temático C: Questões sobre o questionário

Bloco temático D: Finalização

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	a) Criar um ambiente confortável e acolhedor para a entrevista; b) Assegurar que o entrevistado compreenda o propósito da entrevista; c) Estimular a vontade e o interesse do entrevistado em participar e partilhar suas percepções.	"Bem-vindo de volta! Hoje vamos conversar novamente, como fizemos da última vez." "Esta entrevista é para conversarmos sobre o seu segundo desenho e sobre o questionário que você respondeu hoje na sala de aula. Para registar suas respostas, eu gostaria de gravar a nossa voz, pode ser?" "Lembre-se, não há respostas certas ou erradas, queremos apenas saber o que você pensa. Podemos começar?"	Acompanhar o aluno até uma sala na escola. Explicar o objetivo da entrevista de maneira clara e simples. Encorajar o aluno a expressar suas ideias livremente. Assegurar que o aluno se sinta confortável e seguro para responder às perguntas.
B – Questões sobre o desenho	a) Compreender as percepções e conhecimentos dos alunos sobre a deficiência;	"Conte-me sobre o seu desenho." "O que estas pessoas estão fazendo (todas as pessoas, com e sem deficiência)?" "Você pode explicar por que você escolheu desenhar estas pessoas (com deficiência) desta forma?" "Quais são os tipos de deficiência que você conhece?"	Incentivar o aluno a explicar seu desenho detalhadamente e suas concepções sobre o tema.

	<p>b) Identificar os tipos de deficiência que os alunos conhecem;</p> <p>c) Na segunda entrevista, avaliar o impacto dos recursos lúdico-pedagógicos na percepção dos alunos sobre a deficiência e inclusão.</p>	<p>"Comparando seus desenhos antes e depois das atividades com a Maleta Pedagógica, você percebe alguma mudança na forma como retratou as pessoas com deficiência?</p> <p>5.1. E a interação entre elas?"</p> <p>"Você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma o seu segundo desenho? Como?"</p>	
<p>C – Questões sobre o questionário</p>	<p>a) Explorar as respostas dadas ao questionário.</p> <p>b) Clarificar e expandir o entendimento dos alunos acerca dos temas deficiência e inclusão.</p>	<p>Quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes (Pergunta 1), que “diferenças” você pensou?</p> <p>"Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades (Pergunta 3), que tipo de deficiências vêm à sua mente?"</p> <p>"Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente (Pergunta 4). O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?"</p> <p>"Na pergunta 11, sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na sua turma?"</p> <p>“Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?”</p>	<p>Incentivar os alunos a refletirem sobre suas respostas ao questionário.</p> <p>Explorar o raciocínio subjacente às respostas dos alunos.</p>
<p>D – Finalização</p>	<p>Encerrar a entrevista de forma positiva e reconfortante.</p> <p>Garantir que o aluno se sinta ouvido e valorizado.</p>	<p>“Para finalizarmos, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre esta atividade?”</p> <p>“Muito obrigada pela sua participação! Foi excelente!”</p>	<p>Agradecer ao aluno pela sua participação e colaboração.</p> <p>Demonstrar disponibilidade para qualquer informação adicional que a criança queira apresentar.</p> <p>Assegurar que o aluno se sinta confortável com a experiência da entrevista.</p>

ANEXO 10: GRELHA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DESENHO PRÉ-INTERVENÇÃO

Categoria	Sub-categoria	Ideias Centrais	Objetivo Relacionado
Elementos presentes no desenho	Deficiências representadas Número de pessoas representadas	Identificação e nomeação dos tipos de deficiência presentes nos desenhos.	Objetivo 1: Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual)
Conhecimentos revelados	Conhecimentos que a criança revela ter sobre o tema tratado	Identificação e análise dos conhecimentos que emergem nos desenhos e relatos das crianças, fornecendo informações sobre a compreensão das crianças em relação ao tema tratado.	Objetivo 1: Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual)
Composição visual	Distribuição dos elementos e organização do espaço	Observação das interações representadas nos desenhos entre pessoas com e sem deficiência, visando delinear a percepção das crianças sobre a inclusão social. A análise concentra-se em identificar se as crianças incluem ou segregam propositalmente os personagens.	Objetivo 1: Conhecer as preconcepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual)

ANEXO 11: GRELHA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO DO DESENHO PÓS-INTERVENÇÃO

Domínio	Categoria	Ideias Centrais	Objetivo Relacionado
Elementos presentes no desenho	Deficiências representadas	Identificação e nomeação dos tipos de deficiência presentes nos desenhos.	Objetivo 2: Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos. Objetivo 3: Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos.
Conhecimentos revelados	Conhecimentos que a criança revela ter sobre o tema tratado	Identificação e análise dos conhecimentos que emergem nos desenhos e relatos das crianças, fornecendo informações sobre a compreensão das crianças em relação ao tema tratado.	Objetivo 2: Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos. Objetivo 3: Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos.
Composição visual	Distribuição dos elementos e organização do espaço	Observação das interações representadas nos desenhos entre pessoas com e sem deficiência, visando delinear a percepção das crianças sobre a inclusão social. A análise concentra-se em identificar se as crianças incluem ou segregam propositalmente os personagens.	Objetivo 2: Conhecer as concepções de alunos do 4.º ano em relação aos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) após a intervenção com recursos lúdico-pedagógicos. Objetivo 3: Comparar as concepções dos alunos do 4.º ano sobre os quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) antes e após a implementação dos recursos lúdico-pedagógicos. Objetivo 4: Refletir sobre o contributo dos recursos lúdico-pedagógicos na promoção da sensibilização para a inclusão.

ANEXO 12: GRÁFICOS SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO APLICADOS À TURMA

Gráfico 27: Síntese dos questionários pré-intervenção aplicados à turma

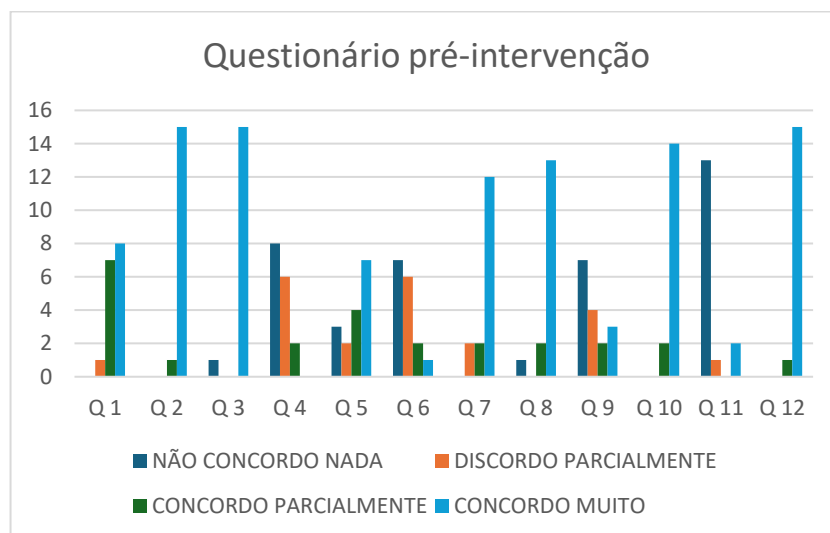
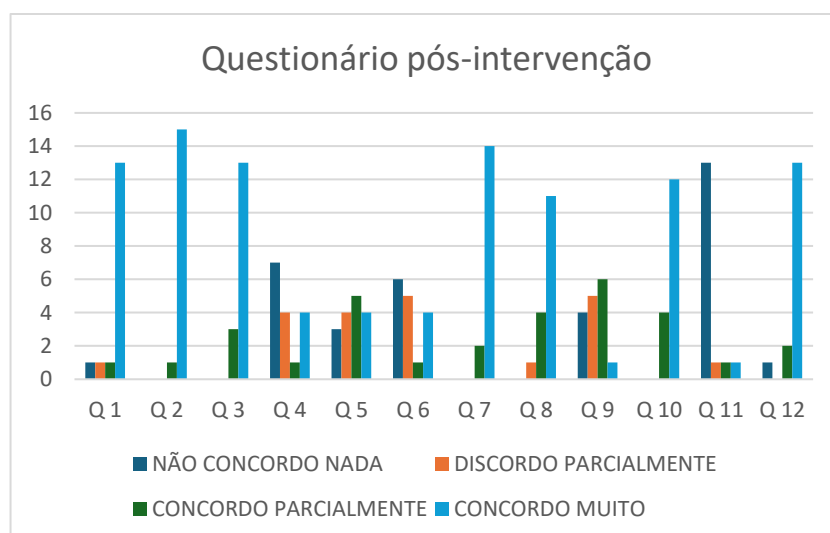


Gráfico 28: Síntese dos questionários pós-intervenção aplicados à turma



ANEXO 13: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS PRÉ-INTERVENÇÃO

ALUNO 1 -PRÉ-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Essa, então, é a entrevista com a criança número um e eu vou pedir para que você me responda algumas perguntas, tudo bem?

ALUNO 1: Sim

INVESTIGADORA: É... essa entrevista, então, é pra gente conversar sobre o seu desenho e sobre questionário, que você acabou de responder. Então, vamos lá. Me conta sobre o seu desenho.

ALUNO 1: É basicamente eu tive a ideia de tentar fazer a minha escola.

INVESTIGADORA: hum...

ALUNO 1: Com várias pessoas com dificuldades e sem dificuldades, todas a brincarem juntas. Algumas estão a brincar no baloiço, outras estão a brincar de saltar a corda, outras estão a caminhar e outras estão a brincar na areia. E aqui todas as crianças têm um parque para brincar. As crianças com dificuldade têm sempre alguém a ajudar a brincar, para ficarem felizes.

INVESTIGADORA: Então tem sempre uma criança com dificuldade e uma criança sem dificuldade? É isso que parece?

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Entendi. E aí elas estão brincando, brincando juntas...

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: E, me explica então, porque que você escolheu desenhar dessa forma: sempre uma criança com e uma criança sem dificuldades juntas?

ALUNO 1: Porque seria mais difícil uma pessoa com dificuldade estar sempre sozinha.

INVESTIGADORA: huhum, huhum...

ALUNO 1: Então eu tive a ideia aqui de juntar as crianças para... pronto... Algumas a saltar a corda, por, por exemplo, alguma criança com... hum... com algumas dificuldades e deficiências tipo de cadeira de rodas não consegue saltar a corda por isso uma pessoa a ajudar seria "fixe". E, depois, pronto...

INVESTIGADORA: E quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 1: Cadeiras de rodas... sem cabelo, pronto, cegas, surdas, que não sabem falar bem... e muitas mais que eu não me recordo.

INVESTIGADORA: Agora, então vamos... eu vou te fazer umas perguntas sobre o questionário que você que você respondeu lá na sala. É... quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que foi logo a primeira pergunta, que diferenças que você pensou?

ALUNO 1: Várias. Porque eu gosto de fazer amigos, pronto, para brincar e para falar sobre a vida...

INVESTIGADORA: E quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que foi a pergunta 3, que tipo de deficiência que te veio na mente quando você pensou naquilo?

ALUNO 1: Todas.

INVESTIGADORA: Me diz algumas.

ALUNO 1: Cegos, surdos, humm... sem poder falar bem... Nós já tivemos uma colega assim e cadeira de rodas... Pessoas que também não têm muito movimento.

INVESTIGADORA: Está ótimo. Você respondeu também sobre crianças cegas aprenderem facilmente, que foi lá na pergunta 4, o que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 1: Hã... há coisas próprias para eles que são... que são os livros e outras coisas, têm umas... umas bolinhas, que eles passam a mão e conseguem ler.

INVESTIGADORA: É verdade, é verdade. É uma leitura em Braille, é o nome disso. É muito interessante.

INVESTIGADORA: Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma? Lembra dessa pergunta, que falava sobre uma criança nova entrando na turma? E se fosse uma criança com deficiência, a sua resposta seria mesma?

ALUNO 1: Sim, porque eu queria ser amiga dela. Porque quando veio uma menina que se chamava M* para aqui, ela andava comigo na ginástica e andava aqui, eu gostava muito dela, ela era mesmo minha amiga.

INVESTIGADORA: Ah, hã e tem alguma... na pergunta 11... eh, não, essa aqui já foi. Hã... tem alguma pergunta do questionário, que você queria comentar?

ALUNO 1: Não.

INVESTIGADORA: Então, para finalizarmos tem algo mais que você queria comentar sobre essa atividade, sobre tudo que a gente fez?

ALUNO 1: Eu estou a gostar muito

INVESTIGADORA: Que bom! Muito obrigada, então! Vamos lá, então, chamar a outra... a outra criança.

ALUNO 2 -PRÉ-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Então, essa aqui vai ser já a entrevista com a aluna número dois e... Eu posso, então, gravar nossa voz?

ALUNO 2: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Não tem resposta certa, nem errada. A gente vai conversar agora sobre as coisas que a gente já fez no dia de hoje, tá bom? Esse aqui, então, é o seu desenho, né?

ALUNO 2: É

INVESTIGADORA: Me conta, então, sobre o seu desenho.

ALUNO 2: Hã... eu desenhei duas pessoas a ajudarem duas pessoas na cadeira de rodas.

INVESTIGADORA: Muito bem. E o que que essas pessoas estão fazendo?

ALUNO 2: Estão... a tentar... ir perto um do outro.

INVESTIGADORA: Ah... entendi. aí os dois... os dois que não têm deficiência estão ajudando os dois com deficiência, é isso?

ALUNO 2: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, entendi. Eh... Por que que você escolheu desenhar dessa forma as pessoas com deficiência?

ALUNO 2: Porque... hum... mostra que... as pessoas com deficiência e as sem deficiências podem ser amigas.

INVESTIGADORA: Muito bem. E quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 2: Hã... ser... há pessoas que são muito pesadas e os ossos não aguentam, há outras que... não conseguem andar, outras que são surdas.

INVESTIGADORA: Excelente. Agora vou fazer algumas perguntas sobre questionário que a gente acabou de responder na sala de aula, tá bem? Quando você respondeu lá na pergunta número 1 sobre gostar de ter amigos diferentes, que diferenças você pensou?

ALUNO 2: Hã... não sei... diferenças não tem de ser com deficiências... diferentes de nós.

INVESTIGADORA: Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que como estava lá na pergunta número 3, que tipo de deficiência que veio na sua mente?

ALUNO 2: Hã... não poder andar, andar na cadeira de roda, ter de... não ter... é ser surdo...

INVESTIGADORA: Humhum... você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 2: As outras pessoas poderem falar línguas gestuais, aprenderem mais para comunicar com as outras pessoas.

INVESTIGADORA: Excelente. Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se uma criança nova com deficiência entrasse na turma?

ALUNO 2: Sim. Iria ajudá-la e... mostrar-lhe a escola.

INVESTIGADORA: Do mesmo jeito, que fosse sem deficiência ou com deficiência, sua resposta seria a mesma?

ALUNO 2: Sim.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você queria comentar?

ALUNO 2: Não.

INVESTIGADORA: Então, para finalizar, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 2: Estou a gostar muito.

INVESTIGADORA: Está gostando muito? Muito bem! Muito obrigada pela sua participação, foi excelente!

ALUNO 3 -PRÉ-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Então, vamos começar entrevista com o aluno três e eu quero saber se eu posso gravar a nossa voz para que depois eu possa ouvir. Posso?

ALUNO 3: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Eu vou te fazer algumas perguntas e você se lembra que não tem resposta certa, nem errada, tá bom? Eu quero saber apenas o que você pensa. Podemos começar?

ALUNO 3: Sim.

INVESTIGADORA: Esse aqui é o seu desenho. Então me conta lá, sobre o seu desenho.

ALUNO 3: Hã... eu quis fazer um sol...

INVESTIGADORA: humhum...

ALUNO 3: Porque eu queria que o dia tivesse bom... aqui é a escola...

INVESTIGADORA: humhum...

ALUNO 3: é... aqui eu fiz uma bandeira, com as horas e um menino normal a abraçar um menino deficiente...

INVESTIGADORA: Ah, sim...

ALUNO 3: uma menina a ir ter com um menino deficiente.

INVESTIGADORA: humhum...

ALUNO 3: Um... tipo... eles estão a ir para escola. E estes vão se abraçar, só que este é muito deficiente, não tem cabelo, é muito gordo, e tem o braço aos... palitos...

INVESTIGADORA: Sim...

ALUNO 3: E não tem pés.

INVESTIGADORA: Ah, entendi. Esse aí, então, tem mais de uma deficiência. Quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 3: É... surdez?

INVESTIGADORA: Sim...

ALUNO 3: Hã... “ceguez”. Esta da cadeira... das pessoas que andam de cadeira de rodas, hã... mais... Não sei se o problema do * é deficiência?

INVESTIGADORA: Sim, sim, sim...

ALUNO 3: Mas eu não sei como é que se chama.

INVESTIGADORA: É... deficiência intelectual.

ALUNO 3: Pronto. É isso. In-te-lec-tu-al... hã... não sei...

INVESTIGADORA: (risos) Muito bem. Quando...

ALUNO 3: Epilepsia!

INVESTIGADORA: Também... também está ali dentro da deficiência intelectual. É... quando você respondeu as perguntas sobre gostar de ter amigos diferentes, no questionário, que foi a primeira pergunta, que tipo de diferenças você pensou?

ALUNO 3: Hã... cada um brinca ao seu jeito, cada um é diferente e cada um... se veste diferente, o seu corpo é diferente, a cara é diferente, as formas de falar são diferentes... tudo é diferente.

INVESTIGADORA: Muito bem. É... quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que nem estava lá na pergunta 3, que tipo de deficiência vem a sua mente?

ALUNO 3: A deficiência do *... epilepsia - que é a deficiência do *... hã... esta da cadeira de rodas, a surdez, a “ceguez”, e... acho que é só.

INVESTIGADORA: Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 3: Hã...Tipo... é... na casa, ele se quer ir beber água, ele conta quantos passos tem para dar até chegar ao quarto dos pais. Depois, pede aos pais para lhes dar água, ou comer uma bolacha, ou qualquer coisa e depois é só os pais ajudarem a descerem as escadas, ou até mesmo o elevador, ou...

INVESTIGADORA: Um espaço organizado para ele, né?

ALUNO 3: Sim, é só contar. Eu não sou cega, nem sou surda, nem nada. Mas, muitas vezes eu quero ir beber água, e eu já me consigo servir sozinha, eu sei quantos passos é que são até chegar à cozinha para ligar a luz, ligo a luz da sala e bebo água.

INVESTIGADORA: É, é... Você já conhece aquele espaço e consegue se locomover daquela forma, né?

ALUNO 3: Sim.

INVESTIGADORA: Já está adaptada a você.

ALUNO 3: Sim. A... a melhor parte é que os quartos... hã... a parte de cima... não, não são quartos, nem casas, casas de banho, são... É um sótão, onde se guarda as coisas.

INVESTIGADORA: É, é... Muito bom. É... na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma?

ALUNO 3: Não percebi.

INVESTIGADORA: Na pergunta 11, perguntava sobre como é que você acolheria uma criança nova na turma, se fosse uma criança com deficiência, a sua resposta seria a mesma?

ALUNO 3: Sim, porque primeiro para eu saber se é estúpido, se não é estúpido, se ele é simpático, se não é simpático, eu gosto de conhecer. Tipo assim, o *, quando ele chegou... eu não gosto... eu odeio o *... quando ele chegou, eu queria o conhecer.

INVESTIGADORA: É... tem alguma pergunta do questionário, que você queria comentar?

ALUNO 3: Não.

INVESTIGADORA: Não? Hã... para finalizarmos tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 3: Muito divertida.

INVESTIGADORA: Muito obrigada! Adorei sua participação, então, muito obrigada.

ALUNO 4 -PRÉ-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Entrevista com aluno quatro e eu gostaria de saber se posso gravar nossa voz.

ALUNO 4: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Eu vou te fazer algumas perguntas e eu quero que você se lembre que não tem resposta certa, nem errada. Eu só quero saber a sua opinião, tá bom? Podemos começar?

ALUNO 4: Sim.

INVESTIGADORA: Vamos começar, então, com o seu desenho. Me conta, o que é o seu desenho?

ALUNO 4: Eu fiz umas... as pessoas deficientes, que têm dificuldade de andar e andam de cadeira de rodas. E fiz as pessoas normais que podem andar sozinhas, sem apoios.

INVESTIGADORA: Entendi, muito bem. E o que que essas pessoas estão a fazer no seu desenho?

ALUNO 4: Então, é... uma pessoa está sentada numa cadeira de rodas e a outra está a levantar, a tentar a ajudar outra pessoa.

INVESTIGADORA: Humhum, humhum. Pode me explicar porque que você escolheu desenhar essa, essas pessoas com deficiência dessa forma?

ALUNO 4: Para ver as pessoas que têm dificuldade e que não têm dificuldades.

INVESTIGADORA: Muito bem, muito bem. E quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 4: Eh... andar de cadeira de rodas, ter problemas a falar, andar mal, respirar mal,

INVESTIGADORA: Sim, sim...

ALUNO 4: E problema na cabeça.

INVESTIGADORA: Também, muito bem. Quanto... agora... sobre o questionário, que você respondeu na sala de aula. Quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que foi logo a primeira pergunta, que diferenças você pensou?

ALUNO 4: Gostar de amigos no grupo de meninas e meninos.

INVESTIGADORA: Ah, sim... meninas, meninos...

ALUNO 4: E pessoas deficientes.

INVESTIGADORA: Também. Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, como na pergunta 3 que tipo de deficiência vem à sua mente?

ALUNO 4: Eh... pessoas de cadeira de rodas, têm problemas na cabeça, não conseguem falar muito bem, não conseguem respirar bem.

INVESTIGADORA: Você também respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 4: Eh... usar óculos. Usar óculos depois pode ver melhor.

INVESTIGADORA: Exatamente. Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se uma criança nova com deficiência entrasse na turma?

ALUNO 4: É normal. Pode ser normal.

INVESTIGADORA: A sua resposta seria a mesma, que você respondeu? Porque na pergunta lá dizia: “se uma pessoa nova entrasse na sua turma, como é que você acolheria?”

ALUNO 4: Feliz e bem.

INVESTIGADORA: E se fosse com deficiência, a resposta seria mesma?

ALUNO 4: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem! Tem alguma pergunta do questionário que você queria comentar?

ALUNO 4: Não.

INVESTIGADORA: Tá. E pra finalizarmos, tem alguma, tem algo que você queria acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 4: Gostei muito.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Muito obrigada pela sua participação.

ALUNO 4: Nada.

INVESTIGADORA: Foi excelente.

ALUNO 5 -PRÉ-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Essa é a entrevista com o aluno cinco e eu quero saber se eu posso gravar nossa voz?

ALUNO 5: Sim!

INVESTIGADORA: Muito bem, então! Eh... eu vou te fazer algumas perguntas sobre o desenho, sobre as atividades, e eu só quero te lembrar que não tem resposta certa, nem errada. O que me importa é o que você pensa, tá bem?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Então, vamos lá. Esse aqui é o seu desenho, certo?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Me conta lá, o seu desenho.

ALUNO 5: Aqui é um menino cego. Ele não consegue brincar. E aqui é o menino normal que está a jogar futebol e aqui é um menino de cadeira de rodas que está a olhar para os outros.

INVESTIGADORA: Muito bem. E o que é que eles estão fazendo, então? Esse aqui tá?...

ALUNO 5: Está a olhar para os que estão a jogar futebol e esse aqui está a tentar, a tentar ir pra escola.

INVESTIGADORA: Muito bem. E quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 5: Eh... deficiência... autismo.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 5: Cancro...

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 5: epilepsia... avc... asma...

INVESTIGADORA: Muito bem. Tá bom, já me disse algumas. Eh... agora vou fazer algumas perguntas sobre o questionário, que você respondeu agora lá na sala.

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que foi na pergunta 1, que diferenças você pensou?

ALUNO 5: Por exemplo, se um menino não consegue jogar a bola, eu ia ter com ele, para ele não ficar sozinho.

INVESTIGADORA: Humhum, humhum. E quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que foi a pergunta 3. Que tipo de deficiência vem à sua mente?

ALUNO 5: Por exemplo, os meninos cegos não conseguem fazer algumas atividades, mas outras conseguem fazer.

INVESTIGADORA: Você respondeu sobre crianças aprenderem facilmente, na pergunta, sobre crianças cegas aprenderem facilmente, na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 5: Eh... porque... eles são cegos, mas conseguem ouvir. Podem não estar a olhar, mas conseguem ouvir e perceber o que o professor está a dizer.

INVESTIGADORA: Muito bem. Você, também, eh... na pergunta onze. A sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma?

ALUNO 5: Sim. Quando o * chegou, nós todos íamos brincar um bocadinho com ele. E depois, como ele estava com a * (*professora da Educação Especial*), fomos jogar futebol e fazer atividades.

INVESTIGADORA: Eh... muito bem. Tem alguma pergunta do questionário que você queria comentar?

ALUNO 5: Não.

INVESTIGADORA: Então, para finalizarmos, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 5: Não.

INVESTIGADORA: tudo certo?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Muito obrigada, então. Foi excelente sua participação. Muito obrigada.

ALUNO 6 - PRÉ-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Essa entrevista com aluno número seis. Eu posso gravar a nossa voz durante essa entrevista?

ALUNO 6: Pode.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Esse aqui é o seu desenho, certo?

ALUNO 6: Humhum

INVESTIGADORA: Pode me contar sobre ele?

ALUNO 6: Ah. Esse daqui é uma escola com um menino numa cadeira de rodas. Aqui tem, aqui tem um menino que tem só, aqui, metade do braço.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: Aqui tem uma pessoa normal do lado deles, para tipo, brincar. E tem um aqui em cima, olhando o que eles estão fazendo.

INVESTIGADORA: Muito bem. Que tipo de deficiências você conhece?

ALUNO 6: Ah, eu conheço a... mental... que é da cabe... da mente.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: Hã... a da... hã... deficiência da... Tem... Só uma pergunta: tem alguma deficiência da voz, que não consegue falar?

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: Ok. Então eu também conheço essa, também conheço deficiência que não consegue, que não consegue andar...

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: E a deficiência da... do... acho... não sei se é do rosto da cabeça, que a cabeça meio puxada, assim...

INVESTIGADORA: Ah, sim, sim. Hã... Agora vou fazer algumas perguntas sobre o questionário que você respondeu lá na sala, tá bem?

ALUNO 6: Humhum

INVESTIGADORA: Quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que foi logo a pergunta 1, que diferenças você pensou?

ALUNO 6: Tipo... hã... Deixa eu ver... tipo... alto, baixo, ou... magro, gordo, hum... com, com deficiência, sem deficiência...

INVESTIGADORA: Humhum... Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que foi na pergunta 3, que tipo de deficiência que vem à sua mente?

ALUNO 6: Hum, A “deficiência” que não consegue andar porque tem algumas atividades que precisa correr, pular. A deficiência da... de... que não consegue pensar direito.

INVESTIGADORA: Humhum...

ALUNO 6: E... também... a... de...a... deficiência que não consegue falar direito, porque tem algumas atividades que... precisam falar.

INVESTIGADORA: Está certo, muito bem. Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 6: hum... Pessoas cegas, o que podem ajudar?

INVESTIGADORA: É.

ALUNO 6: Ó, tem pessoas cegas... as pessoas cegas conseguem ouvir. Então pode tipo, as pessoas podem falar ou também usar aquelas coisas que já, que já existem, daquelas bolinhas que passam a mão...

INVESTIGADORA: Isso, Braille, isso aí.

ALUNO 6: Que elas conseguem entender as letras.

INVESTIGADORA: Excelente. Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na sua turma?

ALUNO 6: Sim.

INVESTIGADORA: Seria a mesma, independente se a criança nova que entrasse fosse com ou sem deficiência?

ALUNO 6: Seria a mesma resposta.

INVESTIGADORA: Está ótimo. Tem alguma pergunta sobre o questionário que você queria comentar?

ALUNO 6: Não, só tinha uma que eu estava com dúvida, mas já, já entendi o que que era.

INVESTIGADORA: Já? Qual foi a que você teve dúvida?

ALUNO 6: Era a última, de escrever das... sobre inclusão.

INVESTIGADORA: Isso. Está ótimo. Então, para gente finalizar, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 6: Hum... acrescentar, tipo...

INVESTIGADORA: Que você queira dizer sobre tudo isso.

ALUNO 6: Ah, eu acho legal disso daqui porque dá pra... que... as pessoas que têm deficiência, isso é bom para elas, que as pessoas que tipo assim, tem pessoas que são deficientes e não têm amigos. E, com isso, elas podem encontrar amigos. É bom pra elas.

INVESTIGADORA: Excelente, muito bom. Então, muito obrigada pela sua participação. Eu agradeço. Até já.

ANEXO 14: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS PÓS-INTERVENÇÃO

ALUNO 1 – PÓS-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Entrevista com a criança número um, pós-intervenção. Bem-vinda de volta. Hoje nós vamos conversar novamente sobre... que nem a gente fez da última vez. Essa entrevista é para conversarmos sobre o seu segundo desenho e sobre o questionário que você respondeu agora ali na sala de aula. Para registrar nossas respostas, eu posso gravar a nossa voz?

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Lembre-se, então, que não tem resposta certa, nem errada. O que importa é a sua opinião e o que você pensa, tá bom? Podemos começar?

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Então, vamos lá. Conte-me sobre o seu desenho.

ALUNO 1: Fiz várias crianças, algumas com deficiência, outras não, como o último. Mas nesta vez fui mais específica.

INVESTIGADORA: Me conta, então.

ALUNO 1: Eu pus várias crianças há... com, pronto, diferentes deficiências.

INVESTIGADORA: E o que que essas pessoas estão fazendo?

ALUNO 1: Algumas estão a falar, outras estão a jogar, outras estão a jogar as escondidas.

INVESTIGADORA: Você pode explicar por que escolheu desenhar essas pessoas com deficiência dessa forma?

ALUNO 1: Porque eu acho que assim é mais justo para todos. Terem um sítio para brincar, pessoas para brincar.

INVESTIGADORA: Quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 1: Cego, surdo, há... estou aqui a tentar lembrar dos nomes... mas, pronto, e outros mais.

INVESTIGADORA: Só para eu entender: este aqui está brincando às escondidas?

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Eh... esse aqui...

ALUNO 1: Está a regar as plantas.

INVESTIGADORA: Sim. Eh... Me diz qual é o que tem alguma deficiência, para depois, eu saber. Esse aqui tem qual deficiência?

ALUNO 1: Hã... de...

INVESTIGADORA: Uma deficiência física, isso aqui é uma cadeira de rodas, né?

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Quem mais aqui tem deficiência?

ALUNO 1: Esse daqui,

INVESTIGADORA: Hum...

ALUNO 1: E aqui e esta.

INVESTIGADORA: E o que que este aqui está fazendo?

ALUNO 1: Este aqui está a ler com os livros especiais.

INVESTIGADORA: Sim, então está lendo com as mãos.

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Esse aqui?

ALUNO 1: Está a falar com as mãos.

INVESTIGADORA: Está a falar com as mãos. E este aqui?

ALUNO 1: Está a tentar andar com uma pessoa...

INVESTIGADORA: Ajudando... Hã... esse aqui?

ALUNO 1: Esse aí está a brincar sozinho porque é autista e não gosta muito de estar com muitas pessoas.

INVESTIGADORA: Esse aqui?

ALUNO 1: Esse aí tá no baloiço, com uma pessoa atrás a ajudar. E aqui tem um “gatito”, parece mais uma raposa.

INVESTIGADORA: Muito bem, muito bem. Entendi tudo, agora. Eh... comparando os seus desenhos antes e depois das atividades com a Maleta Pedagógica, você percebe alguma mudança na forma como você retratou as pessoas?

ALUNO 1: Sim, sim...

INVESTIGADORA: Que mudança que você reparou?

ALUNO 1: A mudança que eu reparei é que... as pessoas têm que sempre... que... mesmo que tenham deficiência, têm que ser sempre respeitadas e cada um tem o seu próprio poder.

INVESTIGADORA: Muito bem. Você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma o seu segundo desenho?

ALUNO 1: Sim.

INVESTIGADORA: Como?

ALUNO 1: Eu consegui aprender mais... deficiências. Consegui perceber que nem todos têm um lado super bom.

INVESTIGADORA: Muito bem. Quando você respondeu à pergunta no questionário sobre gostar de ter amigos diferentes, na pergunta 1, que diferenças você pensou?

ALUNO 1: Todas.

INVESTIGADORA: Hum...

ALUNO 1: Tipo.... Eh.... Surdo, cego, com cadeira de rodas, estes tipos.

INVESTIGADORA: Sim. Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que tipos de deficiências é que vêm à sua mente?

ALUNO 1: Todas.

INVESTIGADORA: Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que acha que pode ajudar nessa aprendizagem?

ALUNO 1: Os livros com os pontinhos que eu ainda não sei o nome.

INVESTIGADORA: É Braille.

ALUNO 1: Isso.

INVESTIGADORA: Os livros com os pontinhos, muito bem.

INVESTIGADORA: Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se uma criança nova com deficiência entrasse na turma?

ALUNO 1: Sim. Porque eu gosto de fazer muitos amigos.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você queria comentar?

ALUNO 1: Não.

INVESTIGADORA: Para finalizarmos, tem algo que você gostaria de falar, de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 1: Hum... Gostei muito.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Muito obrigada pela sua participação. Foi excelente!

ALUNO 2 – PÓS-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Gravação do aluno dois pós-intervenção. Muito bem, bem-vinda de volta. Vamos conversar novamente como nós fizemos da última vez. Essa entrevista é para conversarmos sobre o seu desenho e sobre o questionário que você respondeu na sala de aula hoje. Para registrar as suas respostas, eu gostaria de gravar a sua voz, posso?

ALUNO 2: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Lembre-se de que não há respostas certas ou erradas. O que me importa é a sua opinião. Vamos começar, então. Conte-me sobre o seu desenho.

ALUNO 2: Hã... eu desenhei vá... várias pessoas, pessoas que não têm doenças outras que têm... desenhei uma pessoa cega a ser guiada pelo cãozinho. Outra pessoa que estava a jogar basquetebol mesmo com cadeira de rodas. E uma pessoa... surda, muda com... a fazer gestos com o seu amigo a jogarem futebol. Várias pessoas a divertirem-se mesmo com doenças ou sem doenças.

INVESTIGADORA: Muito bem. E você pode explicar por que que você escolheu desenhar essas pessoas com deficiência dessa forma?

ALUNO 2: Porque existem várias pessoas assim e como nós aprendemos nessas aulas contigo, há várias pessoas assim e... mostra que podemos brincar com pessoas normais ou com deficiências.

INVESTIGADORA: Quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 2: De sujo. Hã... ser surdo, hã... não conseguir andar ou ser muito pesado e os ossos não aguentarem, andar na cadeira de roda ou ser cego.

INVESTIGADORA: Comparando seus desenhos antes e depois das atividades com a Maleta Pedagógica, você percebe alguma mudança na forma como retratou as pessoas com deficiência?

ALUNO 2: Sim. Aprendi mais. No... no outro desenho desenhei melhor. Aprendi mais coisas, mais deficiências e fiz mais.

INVESTIGADORA: Então você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma o seu segundo desenho?

ALUNO 2: Sim.

INVESTIGADORA: Como?

ALUNO 2: Com... aprendi várias deficiências e aprendi várias histórias e que podemos brincar, ser amigos, gostar, ajudar das outras pessoas.

INVESTIGADORA: Agora, sobre o questionário, quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, na pergunta 1, que diferenças você pensou?

ALUNO 2: Pessoas diferentes... mesmo com doenças ou sem doenças, ou pessoas cegas ou que não consigam andar bem.

INVESTIGADORA: Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, como na pergunta 3, que tipo de deficiência vem à sua mente?

ALUNO 2: Hã... pessoas... hã... pessoas que nasceram com os braços mais pequenos ou algo do género. O meu pai teve um amigo que não tinha bem braços, tinha... não tinha os braços completos e ele era o melhor da turma a desenhar.

INVESTIGADORA: Muito bem. Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 2: A ter outros amigos que o ajudem, trabalhar em grupo, poder ajudá-lo a mexer, a ler.

INVESTIGADORA: Na pergunta onze, sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma?

ALUNO 2: Sim.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?

ALUNO 2: Não.

INVESTIGADORA: E para finalizarmos, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 2: Gostei muito.

INVESTIGADORA: Que bom! Fico muito feliz. Então, muito obrigada pela sua participação. Foi excelente!

ALUNO 3 – PÓS-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Eh... gravação da entrevista após intervenção com a criança número três. Bem-vinda de volta.

ALUNO 3: Obrigada.

INVESTIGADORA: Hoje vamos conversar novamente como nós fizemos da última vez. Esta entrevista é para conversar sobre o seu segundo desenho e sobre o questionário que você respondeu hoje na sala de aula. Para registar suas respostas, eu gostaria de gravar nossa voz, posso?

ALUNO 3: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Lembre-se de que não há respostas certas nem erradas. O que me importa é o que você pensa sobre isso. Vamos começar, então? Então, comece, por favor, me contando sobre o seu desenho.

ALUNO 3: Então, aqui eu fiz uma árvore. E fiz um menino solitário porque ele tem o problema de autismo que, pronto, [*incompreensível*]. Fiz aqui umas flores só para animá-lo. Hã... depois, fiz um menino com aquele problema, hã, aqueles problemas, que as pessoas têm algumas [*incompreensível*].

INVESTIGADORA: Sim, sim.

ALUNO 3: E fiz, e... um não tem uma perna. Ele vai abraçar esta menina e esta menina está um bocadinho envergonhada. Aqui eu fiz a cadeira de rodas dele. Hã... ele também não consegue falar e, então, eu escrevi o nome dele: Pedro. Hã... aqui, eu fiz uma escola. Aqui eu fiz uns meninos a olhar para fora. Hã... aqui eu escrevi escola, os portões, o telhado, um sol... e é isso.

INVESTIGADORA: Muito bem. Você pode me explicar por que escolheu desenhar essas pessoas com deficiência dessa forma?

ALUNO 3: Hã... porque, como nós temos que fazer uma, umas pessoas mais e outras com problemas, hã... eu pus... uma pessoa autista, hã... este que tem, que tem este problema, não tem uma perna e não consegue falar. Fiz isso e, depois, duas, uma menina [*incompreensível*] e: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Seis crianças a olhar para fora e a dizer “olá”.

INVESTIGADORA: Eh... quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 3: Hã... o... autismo, as pessoas que andam, que andam com cadeiras de rodas, que acho que é cadeirantes?

INVESTIGADORA: Isso.

ALUNO 3: Os cegos, hã... surdos, hã... cegos e sur... hã... cegos e mudos, penso...ou... surdos e mudos?

INVESTIGADORA: Surdo e mudo, isso...

ALUNO 3: Pronto. Hã... e é isso.

INVESTIGADORA: Comparando os seus desenhos antes e depois das atividades com Maleta Pedagógica, você percebe alguma mudança na forma como você retratou essas pessoas com deficiência?

ALUNO 3: Hum... um pouco, porque tinham duas pessoas normais e um menino muito, muito, muito gordo, acho que é isso, um menino muito, muito gordo. Hã... e... numa cadeira de rodas,

tem as duas pernas e não consegue falar e não consegue andar. E fiz dois de cadeira de rodas. E duas normais, que estão parecendo autismo.

INVESTIGADORA: Muito bem. Você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma o seu segundo desenho?

ALUNO 3: Sim.

INVESTIGADORA: Como?

ALUNO 3: Hã... assim, eu fiz várias coisas diferentes que no outro desenho não tinha. Fiz... tinha uma criança com autismo, fiz outra com vários problemas só num sítio e... pus flores, árvores, uma escola escrito "Escola", e, no outro, eu não pus: uma escola escrito "Escola", isto assim, não pus, ... pronto.

INVESTIGADORA: Agora, sobre o questionário, quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que diferenças você pensou?

ALUNO 3: Pensei...um amigo autista

INVESTIGADORA: Hum...

ALUNO 3: Amigo... de cadeira de rodas. Hã... e amigo que é literalmente igual a nós só que não fala. Quer dizer, fala, mas é surdo.

INVESTIGADORA: Quando você pensa em crianças com deficiência participando das atividades, que nem estava na pergunta 3, que tipo de deficiência vem à sua mente?

ALUNO 3: A deficiência do *, não me lembro bem qual é. A do *, que é epilepsia, penso. Hã... cadeira de rodas, cego, autista.

INVESTIGADORA: Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 3: Cegas? Ok. Hã... cegas, tipo, na escola, numa escola muito grande e para onde eles vão, tipo, na sala, é novo e ele não conhece nada.

INVESTIGADORA: E o que que você acha que pode ajudar a aprendizagem deles?

ALUNO 3: Pode ajudá-lo a contar quantos é que dá até a sala, quantas escadas é que são para subir até cá acima.

INVESTIGADORA: Na pergunta 11, a sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma?

ALUNO 3: Não percebi.

INVESTIGADORA: Na pergunta 11, falava assim: Eh... se uma criança nova entrar na sua turma, você se aproxima dela? E a pergunta é, se fosse uma criança nova com deficiência?

ALUNO 3: Sim, porque, tipo assim, queria saber se ela era boazinha, se era mazinha, se era... se tinha qualquer um problema a mais do que esse.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?

ALUNO 3: Não.

INVESTIGADORA: Para terminarmos, então, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 3: Eu disse na outra gravação que é só divertido. Mas não é só divertido, é hiper mega divertido! Eu nem quantas vezes é que é divertido. Por que mais do que cento e... não... infinitas vezes.

INVESTIGADORA: Ótimo, excelente. Muito obrigada, então, pela sua participação.

ALUNO 4 – PÓS-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Vou começar aqui a entrevista com o aluno número quatro. Eh... Bem-vindo de volta. Hoje, nós vamos conversar novamente como nós fizemos da última vez. Essa entrevista é para conversarmos sobre o seu desenho e sobre o questionário que você respondeu agora ali na sala de aula. Para registrar as suas respostas, eu gostaria de gravar nossa voz, pode ser?

ALUNO 4: Pode.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Lembre-se que não tem resposta certa ou errada. O que me importa é saber o que que você pensa. Vamos começar, então? Me conta, então, sobre o seu desenho.

ALUNO 4: Eu desenhei pessoas que têm dificuldade a andar, a falar... uma... uma... doença auditiva e não são diferentes das outras pessoas, podem fazer o mesmo que as outras pessoas, só com mais facilidade.

INVESTIGADORA: E o que que essas pessoas estão fazendo?

ALUNO 4: A jogar a bola no campo de futebol.

INVESTIGADORA: Ah, sim. Eh... você pode explicar porque que você escolheu desenhar essas pessoas com deficiência dessa forma?

ALUNO 4: Para distinguir as pessoas que estão, que têm dificuldade e as pessoas tem dificuldade e não [*incompreensível*].

INVESTIGADORA: Quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 4: Auditiva, surdo, falar, hã... e andar de cadeira de rodas.

INVESTIGADORA: Comparando seus desenhos antes e depois das atividades com a Maleta Pedagógica, você percebe alguma mudança na forma como retratou as pessoas com deficiência?

ALUNO 4: Sim. Porque vi, já pensei, tive mais tempo para pensar e pensar noutras, noutras deficiências para desenhar no meu desenho.

INVESTIGADORA: Você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma o seu segundo desenho? Como?

ALUNO 4: Não, o meu desenho está bom.

INVESTIGADORA: Eh, quando você respondeu à pergunta, lá no questionário, sobre gostar de ter amigos diferentes, que a pergunta 1, que diferenças você pensou?

ALUNO 4: Pessoas podem ter mais problemas a andar, a falar, a ouvir, não conseguem responder bem às pessoas, não sabem o que elas têm que dizer...

INVESTIGADORA: Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que tipo de deficiências é que vêm à sua mente?

ALUNO 4: Auditiva, cadeira de rodas, surdo, mudo e... falar.

INVESTIGADORA: Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta quatro. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 4: Ter os óculos.

INVESTIGADORA: Na pergunta onze, sua resposta seria a mesma se uma criança nova com deficiência, se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma?

ALUNO 4: Sim.

INVESTIGADORA: A sua resposta seria a mesma?

ALUNO 4: Seria. Se ela tivesse deficiências eu ia ajudar.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?

ALUNO 4: Não. Gostei de todas.

INVESTIGADORA: Para finalizar, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 4: Não.

INVESTIGADORA: Muito obrigada pela sua participação, foi excelente!

ALUNO 5 – PÓS-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Entrevista com o aluno número cinco pós-intervenção, bem-vindo de volta. Hoje, nós vamos conversar novamente como nós fizemos da última vez. Essa entrevista é para conversarmos sobre o seu segundo desenho e sobre o questionário que você respondeu hoje na sala de aula. Para registrar nossas respostas, eu gostaria de... para registrar as suas respostas, eu gostaria de gravar nossa voz, pode ser?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Lembre-se de que não tem resposta certa nem errada. O que me importa é a sua opinião. Podemos começar?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Então, vamos lá. Me conte sobre o seu desenho.

ALUNO 5: Aqui está um senhor cego a ler o Braille.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 5: Aqui está uma menina que as pernas dela já não funcionam bem e aqui está um menino normal a brincar.

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Eh... você pode explicar por que você escolheu desenhar essas pessoas com deficiência dessa forma?

ALUNO 5: Porque foram os primeiros que me vieram à cabeça e eu acho que ficavam bem neste desenho.

INVESTIGADORA: Quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 5: Então, há... autismo, eh... pessoas cegas, cancro, asma (que não é bem), depois...

INVESTIGADORA: É porque tem coisa que é doença, mas que não é deficiência, né?

ALUNO 5: Sim. Eh... hum... e acho que é só.

INVESTIGADORA: Está ótimo.

ALUNO 5: São as que, são as que me vieram primeiro à cabeça.

INVESTIGADORA: Comparando seus desenhos antes e depois das atividades com a Maleta Pedagógica, você percebe alguma mudança na forma como você retratou as pessoas com deficiência?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Ham?

ALUNO 5: Hã... agora que fizemos isto, vou respeitar mais as pessoas, vou brincar com elas, não vou as pôr de parte... e é isto.

INVESTIGADORA: Você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma esse seu segundo desenho?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Como?

ALUNO 5: Porque ensinaram-me o que as pessoas faziam, os costumes, mais doenças que eu não conhecia.

INVESTIGADORA: Agora, sobre o questionário, quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que diferenças você pensou?

ALUNO 5: Por exemplo, as crianças com cadeira de rodas não conseguem brincar... muito. Então, eu poderia tipo... hã... brincar com ele, conversar.

INVESTIGADORA: Então, quando você pensou nas diferenças foi mais com cadeira de rodas, é isso?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que tipo de deficiência vem à sua mente?

ALUNO 5: Hã... possam... por exemplo, os cegos. Podem não ver, mas podem conseguir tocar e fazer atividade.

INVESTIGADORA: Muito bem. Você respondeu sobre crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta 4. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 5: Porque... hã... como eles são cegos, não conseguem ver nem... hã... ler os livros normais, mas conseguem ouvir e aprender com livros Braille.

INVESTIGADORA: Muito bem. Na pergunta 11, sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma?

ALUNO 5: Sim.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?

ALUNO 5: Não.

INVESTIGADORA: Para finalizarmos, tem algo que você gostaria de acrescentar sobre essa atividade?

ALUNO 5: Não,

INVESTIGADORA: Muito bem, então. Muito obrigada pela sua participação, foi excelente.

ALUNO 6 – PÓS-INTERVENÇÃO

INVESTIGADORA: Entrevista pós-intervenção com o aluno seis. Bem-vindo de volta, Aluno 6. Hoje, nós vamos conversar novamente, como nós fizemos da última vez. Essa entrevista é para conversarmos sobre o seu segundo desenho e sobre o questionário que você acabou de responder na sala de aula. Eu... Mais uma vez, vou gravar a nossa voz para que eu possa depois utilizar. Você concorda?

ALUNO 6: Sim, concordo.

INVESTIGADORA: Ótimo. Lembre-se, então, que não tem resposta certa, nem errada. Eu quero apenas saber o que que você pensa. Podemos começar?

ALUNO 6: Podemos.

INVESTIGADORA: Conta-me, então, sobre o seu desenho, o que que você fez?

ALUNO 6: O meu desenho, eu fiz uma pessoa cega que está com um... um bastão para poder tocar, assim.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: Eu fiz uma... sabe aque... as pessoas que só têm a parte de cima do corpo?

INVESTIGADORA: Tá.

ALUNO 6: Aqui é uma pessoa com... com autismo.

INVESTIGADORA: Sim.

ALUNO 6: Tem aquela, ah... aquela corda... ah... aquela... tipo... é uma corda que fica aqui e mostra. (o aluno apontou para o pescoço e o peito, demonstrando estar se referindo a um cordão)

INVESTIGADORA: Isso.

ALUNO 6: Aqui eu fiz gêmeos que não podem andar.

INVESTIGADORA: Humhum...

ALUNO 6: Numa cadeira de rodas, eh... que é específica porque é junta.

INVESTIGADORA: Ah, entendi.

ALUNO 6: E... esse é o meu desenho.

INVESTIGADORA: E o que que essas pessoas estão fazendo?

ALUNO 6: Elas estão conversando, estão brincando.

INVESTIGADORA: Você pode explicar porque que você escolheu desenhar essas pessoas?

ALUNO 6: Hum, é porque tem pessoas cegas que, que tem pessoas que maltratam, porque reclamam delas porque elas não conseguem enxergar. Também empurram elas porque sem querer elas tropeçam umas nas outras.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: As pessoas... essa daqui... hum... que tem autismo, eu desenhei porque tem várias pessoas que, que ficam...hum... ficam falando mal das pessoas que tem... que falam que são esquisitas, que são, que são muito diferentes...

INVESTIGADORA: É...

ALUNO 6: E a pessoa que está, que não tem a parte, a parte debaixo, que só tem o tronco e a cabeça, eu fiz por causa que tem pessoas que não ajudam e desprezam

INVESTIGADORA: É... quais são os tipos de deficiência que você conhece?

ALUNO 6: Eu conheço, hã... a de... a... cego

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: Ah... é das, essa que tem, que só parte de cima. Pessoas que ficam com cadeira de rodas.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: A do autismo, as pessoas mudas, surdas. Também eu conheço pessoas que a mente... é... tipo assim... é... não tem quando a pessoa é grande, mas tem a mente de criança?

INVESTIGADORA: Sei, sei, sei.

ALUNO 6: Conheço essa também. E também conheço a que as pessoas têm a cabeça meio puxada, assim, para... para o lado.

INVESTIGADORA: Humhum

ALUNO 6: Que não consegue pensar direito. Conheço essas.

INVESTIGADORA: Entendi... comparando seus desenhos antes e depois das atividades com os jogos, você percebeu alguma mudança na forma como você retratou as pessoas com deficiência?

ALUNO 6: Humhum

INVESTIGADORA: Hum... O que que você reparou de diferente? O que que você... retratou de diferente?

ALUNO 6: Retratar que a gente tem que ter mais cuidado, que a gente deve respeitar, porque isso é um problema muito sério e a gente precisa ter respeito por causa que isso é muito grave.

INVESTIGADORA: Você acha que as atividades com a Maleta Pedagógica influenciaram de alguma forma o seu segundo desenho? Como?

ALUNO 6: Hum... influenciaram em uma, em uma das coisas. Eu não sei se é por causa do, do... acho que era do, do Pedro, que ele tinha autismo, eu acho.

INVESTIGADORA: Humhum, humhum.

ALUNO 6: E por isso que eu fiz esse desenho aqui. E... o... da pessoa cega, eu... tinha alguma pessoa cega? É que eu não me lembro.

INVESTIGADORA: Tinha, sim. Tinha, sim. O Valentim.

ALUNO 6: Ah... O Valen...? Pensava que ele só não ouvia.

INVESTIGADORA: Ah, não. O Valentim é o que não ouve. É o Óscar.

ALUNO 6: É o Óscar...

INVESTIGADORA: É, é, é.

ALUNO 6: Ah, tá.

INVESTIGADORA: Agora, vou falar sobre o questionário. Quando você respondeu à pergunta sobre gostar de ter amigos diferentes, que diferenças é que você pensou?

ALUNO 6: A diferença se é menino, menina, se tem deficiência ou não, se é, se é pequeno, se é baixo, se é magro, se é gordo.

INVESTIGADORA: Quando você pensa em crianças com deficiência participando nas atividades, que tipo de deficiência que vem à sua cabeça?

ALUNO 6: Ó, tem a deficiência da... que não conseguem pensar, porque tem jogos que você precisa responder e... a também que não consegue andar, da cadeira de rodas, que tem jogos que você tem que correr, pular e... a de... a do cego, porque, às vezes, em algumas brincadeiras, você tem que... você tem que ser atento com os olhos para não poder... perder.

INVESTIGADORA: Você respondeu sobre as crianças cegas aprenderem facilmente na pergunta quatro. O que você acha que pode ajudar essa aprendizagem?

ALUNO 6: Ó, com essa aprendizagem, para ajudar, a gente pode... fazer...

INVESTIGADORA: Crianças cegas.

ALUNO 6: As crianças cegas, elas podem... elas podem ouvir, faz... ouvir as pessoas falando... também pode fazer... igual já existe que tem as bolinhas dos... as bolinhas que tocam e se, sabem qual é a letra, o número...

INVESTIGADORA: Muito bem. Na pergunta onze, sua resposta seria a mesma se fosse uma criança nova com deficiência que entrasse na turma? Na pergunta onze estava lá escrito: se entrasse uma criança nova na turma, como é que você acolheria? E se fosse uma criança com deficiência, a sua resposta seria a mesma?

ALUNO 6: Sim.

INVESTIGADORA: Tem alguma pergunta do questionário que você gostaria de comentar?

ALUNO 6: Só tinha uma antes que era do... “exclusão”, eu acho. “Exclusão” ...

INVESTIGADORA: Humhum...

ALUNO 6: Porque eu não sabia o que era isso.

INVESTIGADORA: Inclusão.

ALUNO 6: Inclusão. Eu não sabia o que que era isso.

INVESTIGADORA: Ah, sim. E aí agora você aprendeu o que que significa inclusão, certo?

ALUNO 6: Sim.

INVESTIGADORA: Muito bem. É... tem alguma co... Para finalizarmos, então, tem algo que você queria acrescentar sobre todas essas atividades?

ALUNO 6: Sim, eu queria falar que gostei muito porque isso pode ajudar muita gente que tem deficiência.

INVESTIGADORA: Excelente, muito obrigada, então, foi ótimo. Excelente.