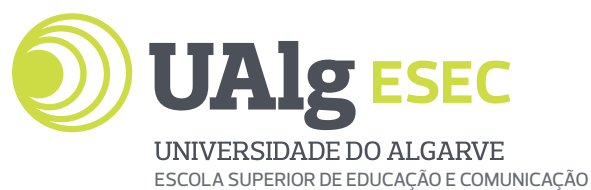


Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

O JOGO COMO IMPULSIONADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

O JOGO COMO IMPULSIONADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Luísa Sousa

Professora Doutora Maria Leonor Borges



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2023

O Jogo como impulsionador das Relações Sociais de alunos com Necessidades Educativas Específicas

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

(Guida Maria Pereira Almeida de Sousa)

Copyright © 2023 por Guida Maria Pereira Almeida de Sousa. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor

Agradecimentos

Em primeiro lugar ao meu marido, Emílio de Sousa, em me apoiar neste projeto e por ser uma pessoa tão bondosa, compreensiva e um grande companheiro.

Depois à minha querida princesa, Catarina de Sousa, que com os seus conselhos e a sua alegria, fizeram parecer tudo mais fácil.

Às minhas duas grandes e incondicionais colegas nesta labuta, Goreti Soares e Raquel Antunes, uma tripla inseparável, “as três mosqueteiras”.

Às minhas orientadoras, Maria Leonor Borges e Ana Luísa Sousa sempre dispostas a ajudar e a incentivar, amparando as minhas angústias e as minhas dificuldades.

Aos meus papás, Ernesto de Almeida e Maria da Conceição Almeida, extremamente cuidadosos, sempre preocupados e felizes com esta nova conquista.

Aos alunos e aos seus encarregados de educação que permitiram a realização deste projeto.

À minha escola e à sua diretora que instiga um clima de bom ambiente e está sempre disposta a apostar em novas atividades, estratégias e projetos.

À minha mana, Isabel de Almeida, por ouvir as minhas angústias e repostar com ânimo e incentivos.

Ao meu genro por achar que a “sogrinha” é uma lutadora.

Os meus mais sinceros agradecimentos!

Resumo

Esta dissertação pretende abordar a importância do jogo no estabelecimento de relações sociais entre os alunos, particularmente nos alunos com medidas adicionais.

Tendo em conta a questão de partida: será que o jogo interfere positivamente no desenvolvimento de competências sociais de alunos com Necessidades Educativas Específicas, com medidas adicionais, e da educação inclusiva? Elaborou-se o objetivo geral: compreender o papel do jogo no estabelecimento de relações sociais em alunos com Necessidades Educativas Específicas, com medidas adicionais, perceber se o jogo fortalece relações sociais e se desenvolve atitudes e valores inclusivos.

Para atingir os objetivos deste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa, exploratória e de carácter observacional, uma vez que se partiu das ações dos alunos no seu contexto social. Na recolha de dados foram utilizados diversos instrumentos, nomeadamente a análise documental, as grelhas de registo, o diário de campo e o teste sociométrico.

A análise dos resultados obtidos revela que o jogo é importante no desenvolvimento social da criança, da sua capacidade de participação e de estabelecer interações sociais, assim como, no desenvolvimento de atitudes e valores. Os alunos aumentaram a sua empatia e as interações sociais, em particular com as alunas com medidas adicionais e com outros alunos que apresentaram, inicialmente, dificuldades nas interações sociais tendo adquirido uma maior vinculação à turma.

Palavras-Chave: Inclusão; Necessidades Educativas Específicas; Jogo; Relações Sociais.

Abstract

This dissertation aims to address the importance of play in establishing social relationships between pupils, particularly in pupils with additional measures.

Given the starting question: does the game positively interfere with the development of social skills of students with Specific Educational Needs, with additional measures, and inclusive education? The general objective was to understand the role of the game in establishing social relationships in students with Specific Educational Needs, with additional measures to understand whether the game strengthens social relationships and develops inclusive attitudes and values.

In order to achieve the objectives of this study, we used a qualitative, exploratory and observational methodology, since we started from the students' actions in their social context. In order to obtain greater certainty in the results, various instruments were used to collect data, namely documentary collection, recording grids, a field diary and the sociometric test.

Analysis of the results shows that play is important for children's social development, their ability to participate and establish social interactions, as well as the development of attitudes and values.

The students have increased their empathy and social interactions, particularly with the students with additional measures and with other students who initially had difficulties in social interactions, and have become more attached to the class.

Keywords: Inclusion; Specific Educational Needs; Game; Social relationships.

Lista de Siglas

a.C. – Antes de Cristo

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

ARS – Administração Regional de Saúde

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEI – Currículo Específico Individual

CRI – centro de Recursos para a Inclusão

DGE – Direção Geral de Educação

DS – Declaração de Salamanca

DUDC – Declaração Universal dos Direitos da Criança

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EE – Educação Especial

EEE – Equipas de Ensino Especial

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

GASMIN – Grupo de Apoio à Saúde Mental Infantil

GOC – Grelha de Observação de Comportamentos

IS – Impacto Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PIT – Plano Individual de Transição

PTE – Plano Tecnológico da Educação

PS – Preferência Social

REI – Regular Education Initiative

RI – Rehabilitation International

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Lista de Siglas.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Figuras.....	xvii
Índice de Tabelas.....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1 – Inclusão.....	5
1. 1 Enquadramento histórico.....	5
1.1.1 Da Exclusão à Segregação.....	5
1.1.2 Da Segregação à Integração.....	7
1.1.3 Da Integração à Inclusão.....	7
1.1.4 O Caso Português.....	9
1.2 Escola Inclusiva.....	15
1.2.1 Conceito de Inclusão.....	18
1.2.2 NEE / Necessidades Educativas Específicas.....	21
Capítulo 2 – Aspeto Social do Aluno com Necessidades Educativas Específicas.....	27
2.1 Conceito de Participação.....	27
2.2 Relações Interpessoais.....	29
2.2.1 Relações Interpessoais entre Professores.....	29
2.2.2 Relações Interpessoais entre Professor e Aluno.....	30
2.2.2 Relações Interpessoais entre Alunos.....	32
2.2.3 Ambiente escolar.....	33
2.3 Conceito de Equidade.....	34
Capítulo 3 – Jogo.....	37
3.1 Enquadramento histórico.....	37
3.2 A atividade lúdica nas crianças.....	41
3.3 O conceito de Jogo.....	43
3.3.1 Tipos de jogos.....	45

3.3.1.1 Wallon e o jogo	45
3.3.1.2 Vygosty e o jogo	46
3.3.1.3 Piaget e o jogo	47
3.3.1.4 Jogos Tradicionais.....	48
3.3.1.5 Jogos Tecnológicos	49
3.3.2 A Educação Especial e o Jogo.....	50
3.4 Vantagens e Desvantagens do uso do jogo	51
3.5 As TIC	53
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	57
Capítulo 4 – Opções metodológicas.....	59
4.1 Questão de investigação	59
4.2 Objetivo Geral	60
4.3 Objetivos Específicos	60
4.4 Natureza do estudo	60
4.5 Contexto do estudo e participantes.....	62
4.6 Instrumentos de recolha de dados	62
4.6.1 Análise documental	62
4.6.2 Teste Sociométrico	63
4.6.3 Grelhas de registo.....	65
4.6.4 Diário de Campo	66
4.7 Jogos.....	66
4.8 Procedimentos éticos.....	67
4.9 Caracterização da Amostra.....	67
Capítulo 5 – Apresentação e Análise dos Resultados	73
5.1 Perceber se o jogo fortalece as relações sociais	73
5.2 Entender se o jogo desenvolve atitudes e valores inclusivos	88
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	95
APÊNDICES	105
Apêndice A – Teste Sociométrico.....	107
Apêndice B – Grelha de Registo das Interações Sociais.....	108
Apêndice C – Grelha de Registo das Participações	109
Apêndice D – Grelha de Registo das Atitudes e Valores.....	110

Apêndice E – Diário de Campo.....	111
Apêndice F – Jogos do estudo.....	112
Apêndice G – Parecer da Diretora do Agrupamentos de escolas.....	114
Apêndice H – Autorização dos Pais/encarregados de educação	115
Apêndice I – Gráficos dos resultados dos instrumentos de recolha de dados.....	117
ANEXOS	131
Anexo A – Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da UAlg.....	133
Anexo B – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGE	135

Índice de Figuras

Figura 1.1 - Eixos da Escola Inclusiva.....	17
Figura 1.2 - Áreas de Intervenção prioritárias nas escolas.....	18
Figura 1.3 - Necessidades Educativas Específicas – Caráter Permanente.....	23
Figura 1.4 - Necessidades Educativas Específicas – Caráter Temporário.....	24
Figura 2.1 - Ambiente Inclusivo.....	34
Figura 2.2 - Igualdade e equidade.....	35
Figura 3.1- Caraterísticas e objetivos do jogo.....	45
Figura 3.2 - Estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget.....	47
Figura 3.3 - Tipos de jogos eletrónicos.....	50
Figura 3.4 - Vantagens do uso do jogo.....	52
Figura 3.5 - Desvantagens do uso do jogo.....	53
Figura 5.1 - Legenda das figuras do tratamento dos blocos de questões.....	74
Figura 5.2 - Matriz sociométrica das questões A1 e A2, quanto à PS, 1º teste.....	74
Figura 5.3 - Matriz sociométrica das questões A1 e A2, quanto à PS, 2º teste.....	75
Figura 5.4 - Matriz sociométrica das questões B1 e B2, quanto à PS, 1º teste.....	76
Figura 5.5 - Matriz sociométrica das questões B1 e B2, quanto à PS, 2º teste.....	77
Figura 5.6 - Matriz sociométrica das questões C1 e C2, quanto à PS, 1º teste.....	78
Figura 5.7 - Matriz sociométrica das questões C1 e C2, quanto à PS, 2º teste.....	79
Figura 5.8 - Matriz sociométrica das questões D1 e D2, quanto à PS, 1º teste.....	80
Figura 5.9 - Matriz sociométrica das questões D1 e D2, quanto à PS, 2º teste.....	82
Figura 5.10 - Relação de todas as questões, relativamente à PS, 1º teste.....	83
Figura 5.11 - Número de Nomeações positivas e negativas.....	83
Figura 5.12 - Relação de todas as questões, relativamente à PS, 2º teste.....	84
Figura 5.13 - Relação de todas as questões, relativamente ao IS, 1º teste.....	85
Figura 5.14 - Relação de todas as questões, relativamente ao IS, 2º teste.....	86

Índice de Tabelas

Tabela 4.1- Caraterização dos alunos participantes	68
Tabela 5.1 - Média das nomeações positivas e negativas	84
Tabela 5.2 - Resultado do 2º teste sociométrico	85
Tabela 5.3 - Média dos itens da grelha de atitudes e valores da aluna 1.....	88
Tabela 5.4 - Média dos itens da grelha de atitudes e valores da aluna 2.....	89

INTRODUÇÃO

Sendo professora há 30 anos desde cedo senti necessidade de respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança e entendi que a estabilidade emocional e social eram fatores predominantes para o sucesso educativo.

Esta situação adquire mais relevância quando se refere a crianças com necessidades educativas específicas. As problemáticas destas crianças e a sua capacidade de aprendizagem sempre estiveram presentes na minha prática letiva. A inclusão e a participação destas crianças são essenciais para o desenvolvimento social e interativo de toda a comunidade escolar.

Ao longo do tempo apercebi-me que todas as crianças tinham atitudes favoráveis face a situações de jogo, estabeleciam melhores relações sociais, melhorando as condições de trabalho e principalmente de convivência entre eles, tornando a aquisição de conhecimentos mais fácil e mais interessante. A motivação e a empatia eram maiores e mitigavam-se algumas desigualdades.

Este estudo pretende validar a importância do jogo na situação escolar, daí o título: O jogo como impulsionador das relações sociais de alunos com necessidades educativas específicas.

A dificuldade na inclusão de alunos com necessidades educativas específicas torna imperativo desenvolver e utilizar outras estratégias, de forma a construir novas atitudes em relação a estes alunos.

Daí a questão: Será que o jogo interfere positivamente no desenvolvimento de competências sociais de alunos com Necessidades Educativas Específicas, com medidas adicionais, e na educação inclusiva?

O principal objetivo é compreender o papel do jogo no estabelecimento de relações sociais em alunos com Necessidades Educativas Específicas, que usufruem de medidas adicionais. Os objetivos específicos são: perceber se o jogo fortalece as relações sociais e entender se o jogo desenvolve atitudes e valores.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes, a primeira parte refere-se ao estudo teórico e a segunda parte refere-se ao estudo empírico. Pretende-se ancorar o estudo teórico ao estudo empírico.

O estudo teórico é dedicado a uma revisão da literatura e encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo denominado: Inclusão, apresenta a perspetiva histórica e concetual relativamente ao processo da inclusão, reflete sobre a escola inclusiva e o conceito

de necessidades educativas específicas. O segundo capítulo denominado: Aspeto Social do aluno com Necessidades Educativas Específicas, apresenta reflexões sobre os conceitos: participação, relações interpessoais e equidade. O terceiro capítulo denominado: Jogo, apresenta a perspetiva histórica sobre o jogo, a importância da atividade lúdica e procura-se clarificar o conceito de jogo.

A segunda parte deste estudo é de natureza empírica e é composto por dois capítulos. O capítulo quatro e o capítulo quinto. O quarto capítulo denominado: Opções metodológicas, apresenta a metodologia, os objetivos, os participantes no estudo, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos éticos. O quinto capítulo denominado: Apresentação e Discussão dos Resultados, apresenta os principais resultados alcançados nesta investigação e a respetiva análise dos mesmos.

Por fim são realizadas as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas, os anexos e os apêndices.

“Salienta-se que o brincar não é privilégio de crianças ditas normais. Crianças que possuem comprometimentos mentais também são capazes” (Selau, 2010, p.113).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Inclusão

Durante longos milénios, a educação – que como processo de interacção social e socialização, sempre existiu realizou-se quase sempre fora da escola. A família, a tribo ou o clã, as igrejas, a profissão e o meio social em geral assumiram a função de educar os jovens para a vida social.

Sousa Fernandes, 1991

1. 1 Enquadramento histórico

Tradicionalmente, a educação especial circunscrevia-se ao contexto das escolas especiais, separadas do sistema de ensino regular e justificadas pela visão determinística das deficiências, categorizadas e fragmentadas teórica e conceptualmente.

O modo como a sociedade foi encarando as pessoas com deficiências sofreu algumas alterações ao longo dos tempos. Os aspetos económicos, políticos, culturais, sociais e pessoais são influenciadores desta evolução de conceitos e consequentemente das práticas.

No século XIX, os sistemas educativos baseavam-se em modelos de exclusão, apareceram diversos colégios especiais, para as mais variadas deficiências, estas escolas especiais estavam separadas das escolas do ensino regular.

De acordo com Silva (2009), ao longo dos tempos foi percorrido um longo caminho até chegar à inclusão, este poderá ser dividido em três fases, as seguintes:

1ª fase: da exclusão à segregação;

2ª fase: da segregação à integração;

3ª fase: da integração à inclusão.

1.1.1 Da Exclusão à Segregação

Na Antiguidade Clássica as crianças com algum tipo de deficiência eram vistas como um castigo divino, por isso em Atenas e Esparta eram atirados de precipícios e em Roma eram lançados ao rio Tibre, durante o império Romano eram perseguidos até à morte.

Segundo Monteiro (2011), só na antiga Pérsia e no Egito é que os surdos eram estimados, pois entendia-se que eram eleitos pelos deuses.

Durante a Idade Média houve uma mudança de atitude, todos os que não apresentavam um panorama de “normalidade” eram rejeitados e abandonados, alegando que eram um perigo para a sociedade, alguns eram colocados em asilos (Silva, 2009).

Na época moderna eram colocados em orfanatos, prisões e instituições do Estado, alguns caíam na mendicância. Com o Iluminismo e a crença na mentalidade do progresso, adota-se um novo olhar para a criança diferente, constroem-se asilos e hospitais para estes casos (Correia, 1997).

Todavia estas instituições eram construídas longe das povoações e funcionavam em regime de internato, não havendo praticamente contato com o mundo (Silva, 2009).

No século XIX houve a distinção em dois grupos de deficiências: a deficiência física e a deficiência intelectual. Conseqüentemente há um investimento nas deficiências físicas, pois estas são consideradas curáveis. Surge a língua gestual, o alfabeto Braille e novos técnicos. As pessoas com deficiência intelectual continuam internadas em lares, pois são considerados irrecuperáveis para a sociedade, para estes não há esperança de cura.

A criação da Educação Especial (EE) é um marco importante, que vem pôr em causa as estratégias e as práticas até então utilizadas. Reconhece-se o direito aos cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos, promovendo a educação especializada (Serra, 2008).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicada a 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece-se que os direitos humanos são imprescindíveis a qualquer ser humano, não havendo lugar para qualquer tipo de discriminação, como: cor, género, raça, nacionalidade. Também não é aceitável a violação de outros direitos, tais como: liberdade de expressão, direito à vida, igualdade perante a lei. Fatores económicos, sociais e culturais não serão entrave à aplicação dos direitos humanos (DUDH, 1948).

Mais tarde legitimada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) de 20 de novembro de 1959, onde consta que as crianças que apresentem falta de maturidade física e intelectual, têm direito a proteção e a cuidados especiais, inclusivamente proteção jurídica adequada.

Nesta fase as crianças deixam de estar completamente abandonadas e ignoradas, contudo alguns vivem isolados em instituições.

1.1.2 Da Segregação à Integração

Na década de 70 dá-se uma viragem e acredita-se num mundo melhor, mais democrático e mais justo. Nos Estados Unidos da América com a publicação da Lei 94-142, da The Education for All Handicapped Children Act (1975) todas as escolas públicas são obrigadas receber estes alunos diferentes. Ficando, assim, regulamentado o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade (Silva, 2009).

No Reino Unido, com a publicação do Relatório Warnock Report – Special Education Needs, em 1978, elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, surgiu pela primeira vez a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Foi proposto o abandono do paradigma médico (classificação pela «deficiência») e passa-se a utilizar o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), possibilitando a integração destas crianças em escolas regulares (Meireles-Coelho et al., 2007).

No Relatório refere-se a importância da criação de um serviço de orientação e apoio à EE, em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com o objetivo de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com NEE (Batista, 2011).

Deste modo põem-se termo à segregação e às instituições criadas para estas crianças com NEE. As crianças e os jovens diferentes são integrados no ensino regular, tentando respeitar os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo e as suas necessidades (Cruz, 2012).

Nesta fase as crianças passam a frequentar a escola pública, todavia continuam numa sala à parte das outras crianças, as ditas normais, ou seja, e lhes criado um espaço, dentro da escola, só para si, ficando isolados dos restantes.

1.1.3 Da Integração à Inclusão

Em 1986, Madeleine Will, secretária de Estado para a EE, do Departamento da Educação dos EUA, apelava para a mudança radical no que respeita ao atendimento das crianças com NEE, devido ao elevado número de alunos com necessidades educativas. Um movimento chamado Regular Education Initiative (REI), que defendia a “adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” e propõe aos pedagogos encontrar formas de responder a estas crianças na escola regular, requerendo serviços de EE a associarem-se ao ensino regular (SageJournals, s.d.).

A ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) adotam uma série de medidas para que a inclusão seja possível. A ONU declara o Ano Internacional das Pessoas Deficientes como forma de apelar para a igualdade e participação destas pessoas em todo o mundo, defende-se o direito destas pessoas participarem na vida social da sua comunidade (Silva, 2009).

Esta é declarada pela Rehabilitation International (RI), uma organização mundial fundada em 1922, composta por pessoas com deficiência, prestadores de serviços, agências governamentais, académicas, pesquisadores e defensores, tem como objetivo defender os direitos das pessoas com deficiência e garantir o acesso a todos os serviços, com organizações em mais de 100 países.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Na Tailândia, que decorreu de 5 a 9 de março de 1990 foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que tem como objetivo a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem.

Nesta conferência reafirma-se que a educação é um direito fundamental de todas as pessoas, de todas as idades e do mundo inteiro. Pois esta promove o progresso pessoal, social, económico e cultural. Admitisse que a educação apresenta lacunas e reconhecesse a necessidade de mudança, uma educação básica adequada de forma a proporcionar a igualdade criando-se programas educativos para todos.

Nos artigos 3.º e 7.º estabelece-se a importância da universalidade e da equidade da educação; do alargamento da educação básica e dos seus meios, assim como da existência de um ambiente adequado à aprendizagem. Para que tal seja possível deverá existir políticas adequadas e mobilizar recursos humanos e materiais (Conferência de Jomtien, 1990).

Contudo as dificuldades em aplicar o princípio consignado pela DUDC de que “toda a pessoa tem direito à educação” persistem em especial nos países mais pobres, denominados do terceiro mundo, e em outros onde existem desigualdade de género.

A grande revolução dá-se em 1994, com a Declaração de Salamanca (DS) (UNESCO, 1994), onde se propõe uma escola diferente, que seja inclusiva, uma escola para todos.

(...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir

um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p.43).

Todas as crianças apresentam características diferentes, têm interesses, capacidades e necessidades diversos, que têm de ser respeitadas. No entanto todas elas têm o direito à aprendizagem, cabe à escola inclusiva garantir o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todas as crianças.

Em 1997, de forma a apoiar as ideologias da DS, o governo do Reino Unido cria o Documento Verde ou Livro Verde, dá-se o regresso à sua participação na UNESCO.

Nesta conferência solicita-se a todos os países que procedam a alterações a nível político, económico, social e educacional de forma a garantir a educação destas crianças com NEE.

Cavaco (2010), também, refere a necessidade de mudança nas metodologias e nos programas, referindo

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e as suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social (Cavaco, 2010, p.49).

Assim, deverão ser feitas adequações curriculares, tendo em conta a especificidade de cada criança, respeitando as suas características e necessidades.

Ao termos uma escola inclusiva promovemos a cidadania e o civismo, aprendemos a viver e a conviver com as diferenças, construindo uma sociedade melhor, inclusiva.

1.1.4 O Caso Português

Em Portugal, por volta de 1820, no cenário educacional começaram a esboçar-se preocupações, para dar resposta às necessidades educativas de uma parte da população. Tendo sido proposto nas Cortes Gerais Extraordinárias da Nação Portuguesa, por José António de

Freitas Rego, professor de latim em Arganil, o início de cadeiras de instrução de crianças surdas-mudas, assunto, a que a Comissão de Instrução Pública não terá dado provimento.

Em 1822, o problema de educação de crianças diferentes vem, pela primeira vez a consagrar-se, no âmbito das políticas de educação em Portugal, paralelamente com a proclamação da liberdade de ensino em 1820. Surgem as primeiras escolas de EE, mas são nomeadas de instituições de caridade e como a escolaridade não tinha carácter de obrigatoriedade, estas acabam por ser utilizadas só por famílias abastadas.

O Instituto de Surdos-Mudos e Cegos é criado em 1823, por D. João VI, passando, mais tarde, para a tutela da Casa Pia de Lisboa, pode-se dizer que foi a primeira experiência oficial, no domínio do ensino especial no nosso país (Rodrigues, 2001).

Durante a metade do século XIX surgem várias instituições, por todo o país, para atenderem indivíduos diferentes. Em 1863 é fundado o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em castelo de Vide; em 1888 é fundado o Asilo-Escola António Feliciano Castilho, em Lisboa; em 1893 é fundado o Instituto de Surdos, no Porto; em 1895 é fundada a Colónia Correccional Agrícola de Elvas.

A primeira instituição criada para responder problemas infantis e juvenis, onde se inclui a marginalidade, o abandono e a delinquência surgiu em 1871 denominou-se Casa de Correção e Detenção de Lisboa.

Em 1890 surge o Instituto de Surdos de Benfica, instituição que atende crianças, de ambos os sexos, com deficiências: auditiva, mental e com dificuldades da fala, sob a orientação de Jacob Rodrigues Pereira.

Durante a primeira metade do século XX, a Casa Pia responsabiliza-se pelo atendimento destes indivíduos diferentes. Em 1915 é fundado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia, que acompanha crianças diferentes em regime de internato e de externato.

Em 1926, em pleno Estado Novo é o Instituto Aurélio da Costa Ferreira que se responsabiliza por diagnosticar as crianças diferentes, por formar pessoal docente e por promover estudos de investigação dentro desta área (investigação médico pedagógica e de psiquiatria infantil).

Segundo Rodrigues (1990), em meados da década de 60, é criado o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica, assiste-se também à criação do serviço de Orientação Domiciliária (apoio a crianças até aos seis anos).

As escolas públicas continuaram a colocar estas crianças em classes especiais separadas das outras crianças. As crianças com problemas de comportamento ou de

aprendizagem eram colocadas nas classes regulares, sem qualquer acompanhamento específico (Rodrigues, 1990).

Por volta de 1964, é criado o Instituto da Assistência aos Menores, dando origem aos estabelecimentos oficiais, designados de Serviços de Educação de Deficientes Mentais, com o objetivo de educar crianças e jovens com diferenças mentais, posteriormente, aceitam-se crianças e jovens com problemas auditivos e finalmente crianças e jovens com problemas visuais.

No início da década de 70, com a Reforma de Simão Veiga, ministro da educação nacional, dá-se início a uma nova fase no sistema de ensino. Pela primeira vez refere-se a aspetos relacionados com a formação da personalidade nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica, com a particularidade de abranger, também, as crianças diferentes, inadaptados e de idade precoce. Tem-se em consideração o papel da família e as condições económicas e sociais (Stoer, 1981).

Em 1979, com o Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro surge o conceito de escolaridade básica, universal e obrigatória.

Nas décadas de 70 e 80 houve um alargamento de estabelecimentos de EE, as Equipas de Ensino Integrado, implementadas em 1975/1976, foram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com diferenças, inicialmente com diferenças motoras, e mais tarde, com diferença mental que permaneciam integradas nas escolas regulares (Decreto-Lei n.º 174/79).

Segundo Costa (1995), a partir de 1980, as Equipas de Ensino Integrado passaram a ser compostas, também, por docentes não especializadas, alargando o seu âmbito de intervenção a alunos com diferença mental e a alunos com “problemas educativos especiais”.

Em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro inicia-se a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Trata-se de um ano marcante na educação, a escolaridade é alargada até aos 18 anos, com a aplicação de medidas de ação social e escolar. Esta lei tem como objetivo:

(. . .) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido

moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social (. . .).

Com esta lei são definidos os objetivos da EE. A Constituição de República Portuguesa, no artigo 74.º, alínea g), refere o dever de promover e apoiar o acesso dos cidadãos diferentes ao ensino e apoiar o ensino especial.

Através do Despacho conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88 foram criadas as Equipas de Educação Especial (EEE), definidas como: “ (...) serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior (...)”, com o objetivo de, primeiro fazer o despiste, depois a observação e por fim o encaminhamento destas crianças com necessidades educativas. Criam-se os denominados Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que são unidades especializadas de apoio educativo, que estão inseridas nas escolas regulares e que têm muita responsabilidade, nomeadamente no âmbito da avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com NEE, assim como no estabelecimento de colaboração com os serviços locais de EE.

O Decreto-Lei n.º 35/90 regulamenta a gratuitidade e o cumprimento da escolaridade obrigatória extensiva a alunos com NEE. Pretende-se acabar com o baixo índice de escolarização das crianças com NEE, garantindo condições educativas para tal. São promovidos mais apoios socioeducativos, relacionados com a alimentação; o alojamento; os apoios económicos; o seguro escolar e o apoio à saúde escolar.

No final da década de 80 e princípio da década de 90 foram publicados diplomas implementando uma escola para todos. A escolaridade é obrigatória, ao nível da escolaridade básica, para todas as crianças incluindo as crianças diferentes.

O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, vem atualizar, alargar e estabelecer o campo de ação destes serviços. Esta legislação apresenta um conjunto de princípios em que deve assentar a política da educação especial, tais como:

- Introdução do conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos;
- Substituição da classificação do foro médico destas crianças para um ponto de vista educativo;
- Integração destas crianças com NEE nas escolas regulares;
- Valorização do papel dos pais/encarregados de educação na orientação dos seus educandos;

- Responsabilização da escola na procura de respostas para estas crianças e elaboração dos denominados Plano Educativo Individual e Programa Educativo.

O Despacho n.º 173/ME/91 vem regulamentar e operacionalizar o Decreto-Lei n.º 319/91 e vem reforçar o princípio de que a educação destas crianças deve-se realizar num grupo restritivo, com medidas integradoras. A partir desta altura temos um acréscimo de frequência de crianças com NEE nas escolas regulares e conseqüentemente um decréscimo destas mesmas crianças nas escolas de EE e nas diversas instituições que as acolham.

Em 1994, com a DS, dá-se uma grande reviravolta, procura-se que todos os países procedam a alterações de forma a promover a educação inclusiva e a inclusão.

O Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, vem dar um novo enquadramento à prestação de serviços de apoio educativo numa perspetiva de inclusão. Promove a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças NEE. Incentiva a procura de parcerias em outras estruturas e serviços, promovendo uma melhor qualidade educativa. Regula a colocação de docentes com formação especializada no apoio educativo, de acordo com as necessidades das crianças. A equipa de coordenação fica responsável pela articulação e orientação da prestação dos apoios educativos. É constituída uma comissão para avaliar o modus operandi dos apoios educativos.

Os apoios educativos passam a fazer parte do sistema educativo comum, deixando de ser um sistema à parte da escola regular. Este Despacho permite a colocação de professores e outros técnicos nas escolas para os apoios educativos e permite a existência de uma equipa de retaguarda técnico-científica de coordenação. A EE é um conjunto de serviços especializados, composta por terapeutas, psicólogos e outros clínicos, respondendo às necessidades de cada criança, de forma a promover o sucesso educativo. Este trabalho deverá ser desenvolvido na turma de ensino regular, sempre que possível (Veiga et al., 2000).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 31 de janeiro, relativamente à EE, Artigo 10.º estabelece que as crianças só têm direito a apoio desde que apresentem relatório médico da sua situação. Com este Decreto-Lei assiste-se a um certo retrocesso, uma vez que se volta a centrar o enfoque em dados do foro médico, e não do foro pedagógico, como previsto no Decreto-Lei n.º 319/91. É através deste Decreto-Lei, no Artigo 6.º que se cria o grupo de docência de EE.

Em janeiro de 2008, segundo a legislação LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que veio revogar o Decreto-Lei n.º 319/91 até essa data em vigor.

Este Decreto-Lei surge acompanhado de um novo instrumento de trabalho

denominado por Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), reorganizando todo o sistema de inserção de alunos com NEE. Reduz o conceito de NEE ao conceito de Necessidades de Apoio Educativo Especializado.

A CIF permite descrever as características de cada pessoa em diferentes domínios e as particulares do seu meio físico e social, e não a classificação de pessoas, selecionando um conjunto de códigos que possa documentar da melhor forma possível o seu perfil de funcionalidade e de participação. A CIF não é um instrumento de avaliação ou de medida e não dispensa que os profissionais especializados adotem procedimentos e utilizem instrumentos de avaliação normalizados e precisos que apresentem de forma rigorosa os diferentes domínios em estudo (OMS, 2004).

A Portaria n.º 201- C/ 2015, de 10 de julho, vem regulamentar o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com Currículo Específico Individual (CEI), que estejam em processo de transição para a vida pós-escolar. No artigo 4.º é estabelecido os Princípios orientadores do Plano Individual de Transição (PIT), onde na alínea c) é referido: “O princípio da inclusão implica não só a colocação preferencial dos alunos no mesmo contexto educativo que os seus pares sem necessidades especiais, mas também a sua participação nas mesmas atividades”.

Por fim, em 6 de julho de 2018, é publicado o Decreto-lei n.º 54, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, estabelecendo princípios e normas que garantem a inclusão. No Artigo 3.º são definidos os princípios orientadores da educação inclusiva. No capítulo II são apresentadas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se dividem em três níveis: Medidas Universais, Medidas Seletivas e Medidas Adicionais. No capítulo III são apresentados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão e no Artigo 12.º informa-se que todas as escolas terão de ter uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

No mesmo dia, do mesmo ano, é publicado o Decreto-Lei n.º 55 que estabelece o currículo do ensino básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Com a pandemia Covid19 surgiram muitas dificuldades na aplicação destes Decretos-Lei.

1.2 Escola Inclusiva

Acreditamos que conseguindo uma escola inclusiva também se consegue uma sociedade inclusiva.

Nora Cavaco, 2010

Pode-se afirmar que a escola inclusiva é uma consequência da DS, o espírito de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades apresentadas. Respeitar ritmos de aprendizagem, elaborar currículos adequados com estratégias e recursos diversificadas.

Trata-se de uma abordagem mais humanista e mais democrática, a escola deverá realizar mudanças estruturais que permitam dar resposta à diversidade dos seus alunos. Trata-se de uma transformação das políticas públicas e da escola e dos seus sistemas de ensino, assim como uma transformação da cultura (Mendes, 2022).

A escola inclusiva vem permitir às crianças e jovens com Necessidades Educativas Específicas frequentarem a escola da sua área de residência tendo esta de proporcionar todos os serviços e apoios a estes alunos e às suas famílias, independentemente da sua condição económica, social, física e cultural. A escola deverá apetrechar-se de professores, auxiliares e de material que saibam entender a diferença e aceitá-la, visando o bem-estar do aluno e da sua família e tornar a sua vida o mais normal possível. Só desta forma podemos entender a escola inclusiva garantindo a equidade para todos, a satisfação pessoal e a inserção social (Cavaco, 2010).

Para Gordon Porter (1994) citado no blog Evolução (s.d.,s.p.) a escola inclusiva

(. . .) é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Na perspectiva inclusiva há a necessidade de alterar o currículo normal, uma vez que este apresenta limitações que levam a dificuldades para os alunos com Necessidades Educativas Específicas. Consequentemente deverão existir mudanças curriculares com o intuito de melhorar as aprendizagens e promover o sucesso escolar.

Trata-se de uma nova abordagem, onde a cooperação é essencial, valorizam-se fatores contextuais, culturais e estruturais, procurando novas estratégias e atividades. Neste processo a reflexão e a autoavaliação são constantes, trata-se de uma situação em mutação e nunca acabada.

A escola inclusiva trabalha no sentido da equidade, da tolerância, da igualdade de oportunidades e da aceitação da diferença, respeitando as diferenças culturais, étnicas, intelectuais, sociais, físicas, sensoriais e de género dos seres humanos. Esta nova escola não exclui, tem de ser acessível para todos, quer em termos físicos como educacionais, promove e respeita igualdade de oportunidades, de direitos e de valores cívicos (Fonseca, 2004).

Todavia existem dúvidas sobre a melhor forma de incluir estes alunos nas escolas, alguns defendem a inclusão a tempo integral, outros não. O fundamental é respeitar os ritmos de aprendizagem.

Correia (2003) refere a importância da operacionalização, referindo

(. . .) existem dois patamares para operacionalização desta situação:

1. Inclusão total, destinado a alunos com NEE ligeiras e moderadas, que poderão e deverão receber os serviços educacionais nas classes regulares;
2. Inclusão limitada, destinado a alunos com NEE severas, que necessitam receber os serviços educacionais fora da classe regular (Correia, 2003, pp.21-22).

Esta divisão surge devido ao fato de não ser possível dar resposta a alunos com Necessidades Educativas Específicas com tipologias bastante severas e de extrema complexidade.

De acordo com Ainscow (1995), o grande desafio da escola inclusiva é conseguir disponibilizar atividades e estratégias que promovam a heterogeneidade e levem ao sucesso escolar as crianças com Necessidades Educativas Específicas, independentemente da:

nacionalidade, religião, sexo, orientação sexual, cultura, condições físicas, condições intelectuais, cor, entre outras condições.

Cabe à escola inclusiva a eliminação de preconceitos e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe ao professor responder a esta desafio, mas não só, este dever-se-á rodear de técnicos especializados das diversas áreas, de forma a responder adequadamente a cada aluno/situação promovendo a igualdade e a empatia. Cabe à direção da escola, no papel do Diretor preposicionar todas as condições para que esta seja possível. Por fim, cabe a toda a comunidade educativa promover a inclusão e a empatia.

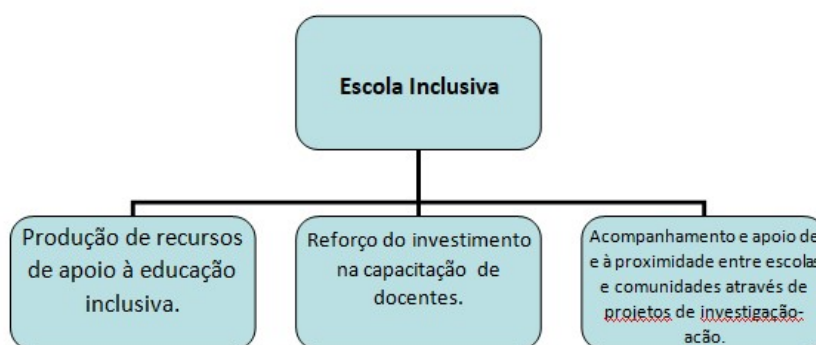
Para a edificação e gestão de uma escola inclusiva requerem-se alguns pressupostos:

- Uma liderança eficaz por parte do diretor e difundida pela escola;
- O apoio de toda uma equipa de profissionais;
- O envolvimento dos restantes alunos e restante comunidade educativa;
- Uma planificação com adequações específicas;
- Estratégias e atividades de coordenação, focadas nos benefícios de cada um;
- Reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido;
- Uma política de valorização de toda a equipa educativa.

No fundo trata-se de uma reforma educativa que tem como principal objetivo defender os direitos dos alunos com Necessidades Educativas Específicas.

Os principais eixos da escola inclusiva, de acordo com o Ministério de Educação, são (Figura 1.1):

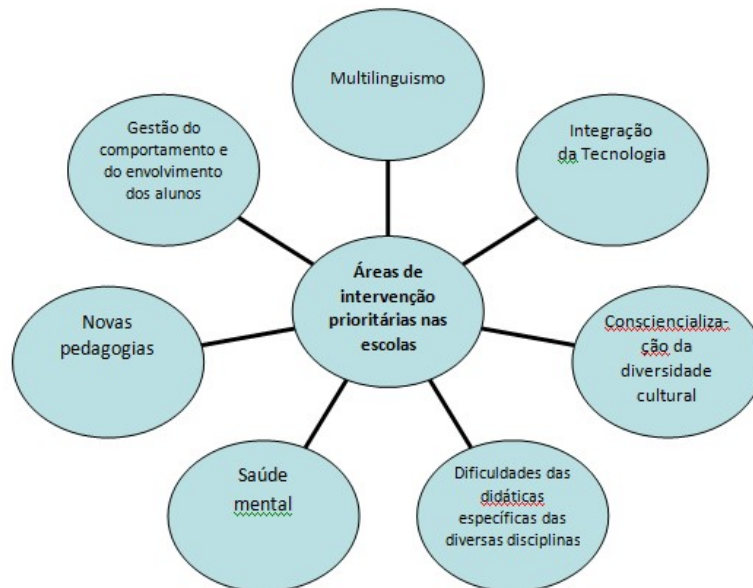
Figura 1.1 - Eixos da Escola Inclusiva



Fonte: Elaboração própria

Segundo o Relatório da European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) existem algumas recomendações sobre determinadas áreas prioritárias de trabalho nas escolas, as seguintes (Figura 1.2):

Figura 1.2 - Áreas de Intervenção prioritárias nas escolas



Fonte: Elaboração própria

As escolas têm de refletir sobre a educação inclusiva e reconhecer as suas mais-valias.

1.2.1 Conceito de Inclusão

Educação não transforma o mundo.
Educação MUDA pessoas.
Pessoas TRANSFORMAM o mundo.

Paulo Freire

Na DUDH a inclusão é referida como um direito humano universal, explicita-se que todos os seres humanos têm direito à igualdade de tratamento e de oportunidades, assim como de participação na vida social, cultural e económica (ONU, 1948).

Segundo Silva (s.d.) refere que a inclusão

Assim, em termos práticos e ainda de forma muito genérica, a inclusão pode ser descrita como um movimento social e político que, respeitando a todas as pessoas independentemente da sua etnia, género ou condição, visa a promoção da equidade e igualdade de oportunidades em todos os planos da vida social e a prevenção e progressiva eliminação das desigualdades sociais e económicas entre os cidadãos, designadamente no que toca ao acesso e usufruto de bens e serviços como a justiça, a saúde e a educação.

Em 1985, o Relatório Fish para a ILEA demonstra a preocupação de muitos profissionais da educação especial relativamente à questão da integração. Segundo este relatório “a integração deveria ser conceptualizada como um processo dinâmico e não simplesmente como uma questão de colocação, ou seja, deveria implicar uma interacção contínua e planificada com pessoas da mesma idade” (Tilstone et al., 1998, p.16).

“(. . .) por inclusão não queremos apenas dizer que os alunos com NEE devem, sempre que possível, ser educados em escolas regulares, mas também que devem acompanhar cabalmente os seus pares nas matérias referentes ao currículo” tal como está referido no Livro Verde do governo do Reino Unido (1997, citado por Tilstone et al., 1998, p.16).

De forma a clarificar o pretendido com os alunos diferentes passa-se a utilizar o termo inclusão em vez de integração. Com este conceito pretende-se afirmar que não é só o aluno com Necessidades Educativas Específicas que tem de se adequar à sociedade, mas é a escola, a comunidade e a sociedade que tem de se alterar para acolher estes alunos. Contudo e apesar do princípio da inclusão ser desejável, em muitos países, continua a haver diferentes interpretações para este princípio.

Tal como refere Rodrigues (2014), a inclusão tem que ser avaliada em duas dimensões: a do indivíduo, o que ele pode fazer para se incluir e o da instituição/espço, o que é que a instituição/espço faz para o incluir.

Segundo Leitão (2006) incluir é apoiar o outro, no seu esforço de estabelecer relações, com os colegas, professores, escola e com a comunidade envolvente.

Correia (2008), também, esclarece o conceito de inclusão referindo:

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficuas (Evolução, s.d., s.p.).

Nesse sentido, a situação de cada aluno com uma condição de deficiência é única e deverá ser acompanhada como tal, compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos é fator essencial para o sucesso escolar, planificando (mudando o currículo) e intervindo sempre que possível com acompanhamento de técnicos especializados, trata-se de um trabalho de cooperação.

Assim sendo, o conceito de inclusão envolve a presença de toda uma equipa de técnicos e de serviços adequados às características do aluno, protegendo o desenvolvimento destes a três níveis considerados essenciais: académico, sócio emocional e pessoal.

Só com uma reforma educativa, também ela mais inclusiva, isto é, mais flexível conseguir-se-á deixar de tratar estes alunos como membros de um grupo minoritário (Tilstone et al., 1998, p.22).

Sebba (1996), refere que a inclusão é quando a escola tenta dar resposta a todos os alunos, reformulando currículos e recorrendo-se dos mais variados meios.

Todos nós somos chamados para esta mudança pragmática e um dos aspetos mais pertinentes é a utilização de uma linguagem não discriminatória, quer em ambiente escolar quer em ambiente doméstico. A desconstrução dos conceitos é fundamental para uma melhor inclusão, a utilização de uma linguagem simples, acessível e de fácil compreensão.

1.2.2 NEE / Necessidades Educativas Específicas

Em 1978, Helen Mary Warnock com a publicação do Relatório Warnock Report – Special Education Needs, utiliza pela primeira vez a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE), referindo-se a crianças diferentes, que necessitam de ter uma resposta da escola regular. Realça-se a necessidade de adequações curriculares, com técnicas de ensino especiais e um clima emocional que respeite o ritmo de trabalho de cada aluno (Relatório Warnock, 1978).

Em 1981, com o Education Act foram regulamentados os direitos e os deveres da educação das crianças com NEE, de forma a assegurar legalmente a sua integração na sociedade.

Em Portugal, é com a LBSE, em 1986, tal como foi referido no ponto 1.4 deste estudo, que se introduz o conceito NEE e a de EE. Abandona-se o conceito baseado no foro médico e centra-se em critérios pedagógicos.

Em 1994, a DS, vem clarificar este conceito referindo: “ (...) todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Assim sendo Brennan (1988, citado por Correia, 1997, p.36) define NEE

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Segundo Correia (1993) o conceito NEE aplica-se a alunos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, inclusivamente, com dificuldades de aprendizagem provenientes de motivos biológicos ou ambientais.

Correia (2013) refere que o aspeto social onde a criança com NEE está inserida pode contribuir para situações de desigualdade em relação às crianças ditas “normais”. Surge o papel do professor como figura determinante, pois este é responsável por postular a equidade e promover a educação a todos os alunos (Morgado, 2003).

De acordo com Marchasi e Martin (1990, citado por Correia, 1997) o conceito de NEE é quando um aluno apresenta um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, manifestando uma necessidade mais específica, necessita de estratégias e atividades diferentes dos alunos da mesma idade.

Trata-se de uma criança que apresenta dificuldades significativas para aprender, também pode ser uma criança que tem um problema de ordem motor, sensorial, emocional, social e/ou intelectual, isto em comparação com outras crianças da sua idade. Esta criança não aprende com o currículo existente, então há que recorrer a currículos especiais e /ou a criação de condições de aprendizagem adaptadas. Esta situação poderá ser temporária, de curta duração ou manter-se durante muito tempo (Veiga et al., 2000).

Os conceitos NEE e EE estão intrinsecamente ligados, pelo que os pedagogos clarificam a sua conceção.

Correia (2013) clarifica o conceito de educação especial, afirmando que se trata de uma educação que necessita de recursos materiais e humanos, de forma a permitir uma educação responsável aos alunos com NEE.

Thomas (1997) resume a ideia de escola inclusiva afirmando que se trata de uma escola que acolhe todas as crianças.

O conceito NEE evoluiu e, atualmente, deixou de usar-se optando-se por uma terminologia mais inclusiva de Necessidades Educativas Específicas, e que associa este conceito e inclusão (ANQEP, 2022).

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 temos uma alteração de paradigma, estabelece-se como uma das prioridades a escola inclusiva, onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal, social e económica, tenham respostas que permitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitando a sua inclusão social.

1.2.2.1 Classificação das Necessidades Educativas Específicas

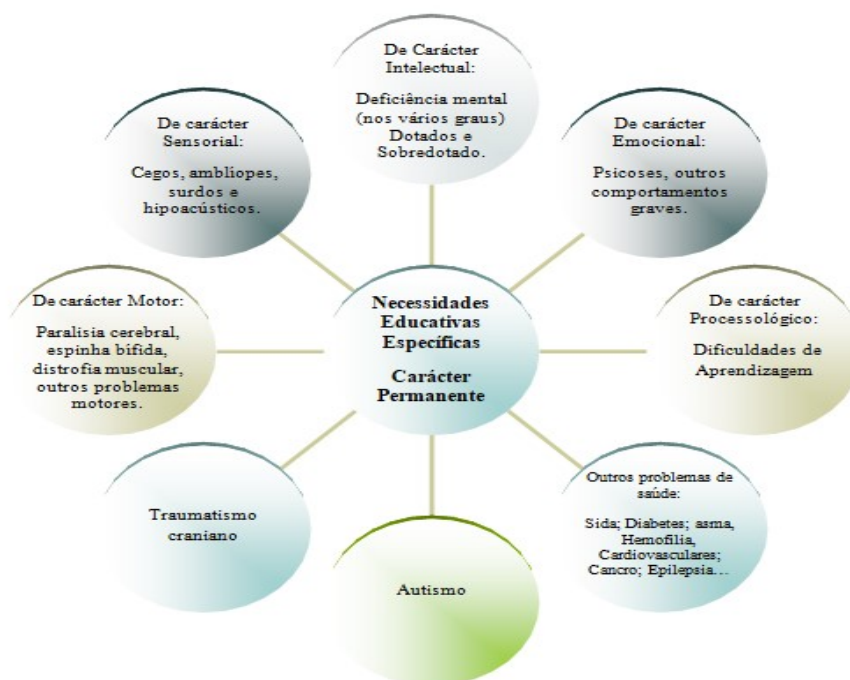
As Necessidades Educativas Específicas dividem-se em dois grupos: as de carácter permanente e as de carácter temporário.

As Necessidades Educativas Específicas de carácter permanente são aquelas que necessitam de adaptações curriculares, são consequência de crianças com problemáticas orgânicas, funcionais e/ou por défices socioculturais e económicos graves. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão particular articulação e cooperação entre os diferentes atores e a existência de recursos apropriados à sua problemática.

Neste item estão incluídos problemas sensoriais, intelectuais, físicos, emocionais e todos aqueles que estejam relacionados com a saúde, tais como: a deficiência mental; a deficiência visual; a deficiência auditiva; deficiência motora; os traumatismos cranianos; o autismo; a multideficiência; as perturbações do foro psicológico e psiquiátrico; as perturbações específicas da aprendizagem e as perturbações emocionais (Correia, 1997).

Estas categorias específicas podem ser agrupadas em grupos mais abrangentes, no seguinte modo (Figura 1.3):

Figura 1.3 - Necessidades Educativas Específicas – Carácter Permanente



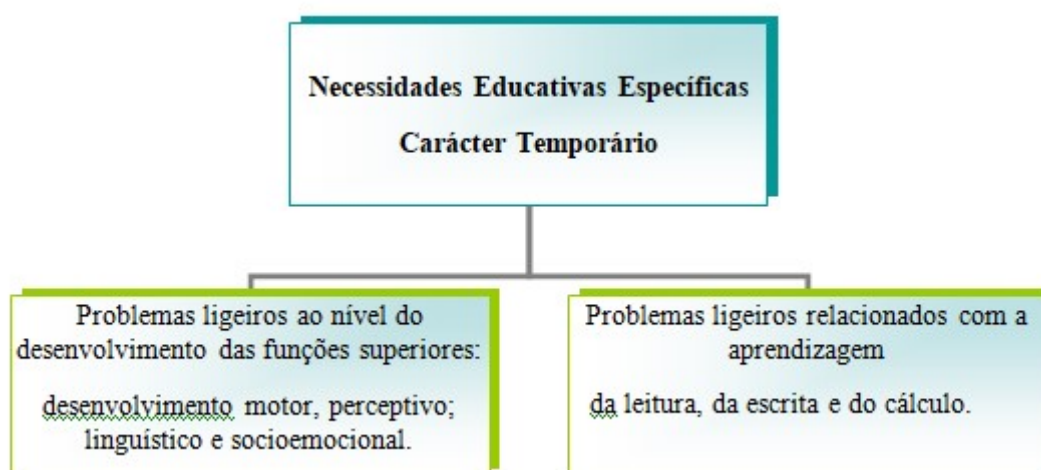
Fonte: Elaboração própria

As Necessidades Educativas Específicas de carácter temporário são aquelas que exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-se às características dos alunos em determinado momento num certo período de tempo do seu percurso escolar.

Trata-se de situações pontuais, muito associadas a: mudanças de país; situações de guerra; problemas de saúde temporários; *bullying*, problemas económicos e familiares; entre outras. Estes abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem, estão relacionadas com dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo (Correia, 2003).

Para uma melhor percepção observe-se o seguinte esquema (Figura 1.4):

Figura 1.4 - Necessidades Educativas Específicas – Carácter temporário



Fonte: Elaboração Própria

Segundo Bairrão (1998) é este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial.

Estes alunos são os que oferecem maiores dificuldades, quer no que diz respeito à sua identificação, quer quanto à intervenção que a escola deve ter, pois apresentam uma enorme diversidade e complexidade. A escola tem dificuldade em identificar a natureza das problemáticas e, conseqüentemente, responder-lhes com medidas adequadas. As necessidades estão sempre correlacionadas com o contexto social, educativo e pedagógico em que decorre o processo educativo.

De acordo com Norwich (1993, citado por Marchesi, 2001), se as crianças têm dificuldades de aprendizagem e são identificadas e etiquetadas como tendo necessidades educativas especiais, então provavelmente vão ser tratadas diferentemente, desvalorizadas e estigmatizadas.

A diversidade é uma característica natural e constitui-se como o fator preponderante da identidade de todos os seres vivos. Nesse sentido, a diferença é um valor, que ajuda à compreensão e à aceitação dos outros, ao reconhecimento das necessidades e capacidades de cada um, contribuindo para todo ... E que respeitem todos. Pretende-se, assim, com a diferenciação mitigar as desigualdades sociais.

Capítulo 2 – Aspeto Social do Aluno com Necessidades Educativas Específicas

A observação do Outro: a diferença é o que nos une
e separa. Quando o eu descobre o outro,
começa a guerrilha sem fim. O nó que se faz-desfaz.
A escolha: o gelo da solidão ou a horrível queimadura da vida.

Ana Hatherly

2.1 Conceito de Participação

Mais recentemente a palavra participação surge-nos associada ao conceito de inclusão. A inclusão é vista como uma oportunidade de alunos com Necessidades Educativas Específicas participarem em todas as atividades educativas, ou de diversão, ou comunitárias ou, ainda, domésticas.

“A inclusão é o processo de participação crescente e exclusão decrescente dos locais sociais mais comuns”, tal como refere Booth et al. (1997, citado por Tilstone et al., 1998. p. 37).

Esta definição dá um passo à frente no conceito de inclusão enfatizando a necessidade de participação. É dada ao aluno a oportunidade de participar, respeitando as suas capacidades e o seu ritmo de aprendizagem. Ao ter a oportunidade de participar, adquire ferramentas emocionais, desenvolve capacidades e implica o envolvimento ativo e uma escolha. A integração social torna-se mais presente, pois o aluno deixa de ser um elemento passivo.

“A inclusão não é algo que possam fazer-nos. É algo que temos de participar para que se torne verdadeira”, tal como refere Micheline Mason (s.d., citado por Pugh e Macrae, 1995).

Se consultarmos o dicionário de língua portuguesa da Porto Editora (2009) e lermos a definição de participação, este refere: ato ou efeito de participar; envolvimento em determinada atividade; comunicação; parte. O conceito de participar é bem lato, participar não é só estar presente, participar é fazer parte de; fazer saber; anunciar; comunicar; fazer parte integrante; informar; ter qualidades comuns, ser parte; compartilhar; colaborar; partilhar; intervir.

Estes dois princípios: o de inclusão e o de participação surgiram em 1994 na DS. No âmbito onde se inserem, não são sinónimos, mas complementam-se entre si.

Carl Almqvist, Uys e Sanderg (2007), refere o nível de participação é observado no dia-a-dia das crianças, logo a participação é uma experiência positiva que implica a interação social e favorece o bem-estar do indivíduo, quanto maior for a quantidade de atividades em que participe, maior são as experiências adquiridas.

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003, p.95).

A escola tem de incluir mas toda a sociedade tem de estar envolvida dando oportunidades e desenvolvendo condições de forma a permitir a inclusão dos alunos da EE. Mais uma vez só com mudanças políticas e reformas educacionais serão criadas as melhores oportunidades.

De acordo com Hegarty (2006) partindo da expressão “educação para todos” ocorrerão reformas educacionais, principalmente na educação inclusiva, referindo que “os interesses educacionais das crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos” (p.73).

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos (UNESCO, 1994, p.61).

Realce-se, ainda, que o grande desafio está na mudança de mentalidade de toda uma sociedade, esta terá de ser mais ativa, em termos de aceitação da diferença e do respeito pelo outro.

A sociedade tem de desenvolver uma consciência social de inclusão, as atitudes das pessoas umas para com as outras têm de reproduzir ações concretas de inclusão. Há que promover a igualdade de oportunidades que dêem respostas de qualidade às diferentes necessidades de cada um.

2.2 Relações Interpessoais

As relações interpessoais implicam uma relação entre pelo menos duas pessoas, estas utilizam um conjunto de normas comportamentais, que orientam as interações entre os elementos da sociedade.

Normalmente a existência de uma boa relação social entre todos os elementos da escola (alunos; auxiliares da ação educativa; elementos da direção; professores e outros técnicos, como: psicólogo, terapeutas e elementos da ação social) permite um maior rendimento profissional e estabelece-se um clima propício ao processo ensino-aprendizagem-avaliação, pois estabelece-se um clima de entreatajuda e de motivação.

“Grande parte dos problemas que um docente enfrenta pode ser proveniente de um ambiente hostil, podendo este se tornar ainda mais hostil quando se trabalha com pessoas diversas” (Mosquera & Stobaus, 2004, p.93).

2.2.1 Relações Interpessoais entre Professores

As relações interpessoais entre professores são, muitas vezes, influenciadas pela falta de comunicação e pela competitividade, o que pode afetar a realização de determinadas atividades e a interdisciplinaridade.

Muitos colegas deixam de realizar projetos por incompatibilidade ideológica com os seus pares, alegando más práticas e conseqüentemente prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.

Esta situação não é diferente na EE, a falta de diálogo entre professores condiciona as aprendizagens, dificulta a troca de experiências e a possibilidade de poder contar com os colegas.

As relações interpessoais entre professores têm de ser cordiais e a comunicação é imprescindível, pois só através da troca de experiências se consegue um trabalho mais produtivo.

O diálogo assume um papel de destaque nas relações interpessoais, o professor desempenha o papel de mediador, como refere Vygotsky (1930) citado por Cole et al. (1978), a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo.

“Dar prioridade ao debate sobre as situações e causas da violência na escola constitui um fator de sucesso central na regulação dos quotidianos escolares, como resultado do planeamento e da estruturação de estratégias explícitas e sistemáticas” (Sebastião et al., 2013, p.8).

Alves e Lopes-dos-Santos (s.d.) defendem que os professores têm um papel muito importante, na promoção da inclusão e no relacionamento das crianças diferentes na escola.

O paradigma do professor individualista é posto de parte com a escola inclusiva. Os professores de EE são os transmissores no desenvolvimento e implementação deste modelo educativo.

Sobre este assunto, Kronberg (2003), citado por Mendes (2012) destaca a importância na formação dos professores, face à educação inclusiva, onde a palavra-chave deverá ser trabalho de equipa.

Também Mendes (2004, p.227) corrobora desta opinião referindo “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar”.

2.2.2 Relações Interpessoais entre Professor e Aluno

As características para se ser um bom professor são múltiplas, entre elas destaca-se: saber conteúdos, planificar aulas, transmitir informação. Um dos pontos primordiais é estabelecer relações de confiança e de amizade com os alunos.

Segundo Grillo (2004, p.78) “A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”.

Devido ao número de elementos inseridos no processo educacional é imperativo refletir sobre o que é mais importante para o aluno, pois estabelecer um bom relacionamento passa pelo fato de entender e respeitar as diferenças entre todos estes elementos.

O professor deverá ter a capacidade de estabelecer um bom relacionamento com os alunos, desta forma estes sentem-se seguros para interagir e estabelece-se uma relação de confiança, tornando o trabalho desenvolvido mais produtivo, interessante e feliz.

O ambiente estabelecido na sala de aula deve promover a empatia, a valorização de cada criança, o respeito e o bem-estar (Brussino, 2021).

Os elementos que trabalham com as crianças que usufruem da EE, têm de ter a capacidade de entender e respeitar as suas diferenças, de modo a criar um ambiente harmonioso. Os docentes e os profissionais não docentes deverão desenvolver ações que promovam ambientes inclusivos (Pedroso, 2022).

Para criar um bom ambiente de trabalho, para o professor e para o aluno é primordial estabelecer vínculos afetivos. Ensinar é contribuir para a aquisição de conhecimentos cognitivos e comportamentais, formando seres humanos úteis à sociedade.

Segundo Freire (1996, p.103), “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

O aluno sente-se confiante para participar, se se sentir respeitado, se sentir que pode questionar, sem se sentir humilhado, terá, assim, mais vontade de trabalhar e as aulas serão mais produtivas e dinâmicas.

Os resultados do Teaching and Learning International Survey (2018) referem a necessidade de preparar melhor os professores para os desafios da diversidade de crianças. É imperativa a formação contínua para os professores trabalharem com mais equidade.

De acordo com Mosquera e Stobäus (2004, p.97)

Frequentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco dispostos a ouvir. O ouvir os outros e aprender a vê-los como são realmente é fundamental para as relações interpessoais, em especial para os professores, que devem de estar muito atentos e poder, assim, agir melhor na realidade.

A capacidade de dialogar com os alunos diferentes é extremamente essencial na criação do bom ambiente educacional, dar ouvidos às suas palavras, ideias, faz com que o quotidiano se desenrole com tranquilidade e que muitos problemas sejam resolvidos. Todos os alunos têm uma personalidade diferente e através da troca de experiências vão formando a sua identidade.

Grillo (2004, p.79) refere, “Todo aluno traz para sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante, e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida”.

Os professores de EE devem começar pelos conhecimentos prévios dos seus alunos, de forma a motivá-los para outros conhecimentos.

Segundo Cortesão (2003) o professor deverá conhecer bem os seus alunos, os seus interesses, problemas e características socioculturais, só assim pode optar pelas estratégias e pelas atividades mais adequadas.

A relação entre professor e aluno deve ser aberta, de modo a que o aluno possa expor as suas dificuldades sem medo. O aluno ao sentir-se confortável com a relação estabelecida com o professor desempenhará com empenho as suas tarefas e tentará obter o sucesso educativo.

O relacionamento entre professor e aluno é essencial no processo educativo, todavia a motivação, também, adquire um papel muito valioso neste processo. Os alunos diferentes necessitam de desenvolver as suas capacidades, ultrapassando as suas limitações e promovendo as suas potencialidades.

O professor deverá recorrer a diversas estratégias e uma delas poderá ser o jogo. Todavia muitos professores continuam a manifestar a sua relutância em relação ao ensino através do jogo, conferindo-lhe pouca qualidade e desvalorizando a sua capacidade de ensino e aprendizagem.

O brincar na atualidade, continua sendo visto pelos professores como lazer e passatempo infantil, consequência da consolidação dos sistemas nacionais de ensino na Europa e América do século XIX (conhecida como escola tradicional), que tinha por objetivo, transmitir o conhecimento científico e cultural acumulado, valorizando o professor como figura central no processo pedagógico (Vasconcelos, 2006, p.62).

2.2.2 Relações Interpessoais entre Alunos

As relações que se estabelecem entre os alunos nem sempre são cordiais nem de respeito. Dentro da sala de aula encontra-se uma diversidade de alunos, com pensamentos e atitudes diferenciadas, pois provêm de criações diferentes e adquiriram visões, igualmente, diferentes.

Segundo Evans (1997) citado por Florian (2003) é fundamental que os professores criem um ambiente escolar calmo, de modo a que todas as crianças se sintam capazes de aprender, não havendo diferenças qualitativas entre crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Como referido no ponto 2.2.1 cabe ao professor conseguir manter o respeito na sala de aula e a tranquilidade, de forma a criar um ambiente escolar saudável e facilitador das aprendizagens. Através do diálogo, o professor deve contornar as diferenças de cada aluno.

As diferenças de posição social e cultural estabelecem hierarquias e são motivo de discriminação, as crianças diferentes sofrem de discriminação e, muitas vezes, são vítimas de *bullying*, há que evitar estas situações (Biazotto, 2019).

A atitude dos alunos sem dificuldades de aprendizagem em relação aos seus colegas com dificuldades de aprendizagem é responsável pelo sucesso ou não da educação inclusiva.

As estratégias e as atividades selecionadas pelos professores são responsáveis pela inclusão social na sala de aula.

Desde os primeiros anos escolares é essencial que as crianças se apercebam das diferenças de cada um e que as saibam respeitar, evidenciando-se a noção de companheirismo e de cooperação. Assimilando-se a noção de igualdade e de equidade.

2.2.3 Ambiente escolar

A escola ao promover relações interpessoais saudáveis está a dinamizar um ambiente escolar saudável. Um ambiente escolar saudável envolve condições favoráveis para o bem-estar físico, emocional e social de todos os que participam neste processo.

De acordo com Bandura (1993) o contexto social, as relações que se estabelecem entre todos os elementos da comunidade educativa são fatores essenciais para um bom desempenho, motivação e bem-estar.

O simples fato de cumprimentar, ser cordial e trocar informações são atitudes que promovem as relações e um ambiente prazeroso.

A escola tem de ter condições para receber todos os alunos, inclusivamente alunos com dificuldades físicas e/ou outras, como as de saúde.

Neste sentido para proporcionar um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem, com crianças felizes. Há que respeitar as necessidades individuais e específicas de cada aluno. Repare-se na figura seguinte sobre ambiente inclusivo (Figura 2.1).

Figura 2.1 - Ambiente Inclusivo



2.3 Conceito de Equidade

O conceito de equidade está intrinsecamente associado aos de inclusão e de participação.

A educação inclusiva está associada à valorização da diversidade das crianças nas escolas, ao reconhecimento das contribuições que todos trazem para os ambientes educativos, independentemente das suas nacionalidades, capacidades, proporcionando oportunidades e aprendizagem para todos, tal como foi explicitado no ponto anterior.

Os países mais desenvolvidos estão preocupados com a equidade e a inclusão nos seus sistemas educativos. A ONU (2015, p.21) na meta 4, das 17 metas globais para o desenvolvimento sustentável, refere: “Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Atualmente as escolas apresentam uma diversidade de alunos cada vez maior, quer seja em termos culturais, como linguísticos, religiosos e/ou socioeconómicos. O artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, já referido no ponto 1.4, vem dar resposta a esta diversidade, procurando proteger estas crianças e promover o seu acesso ao sucesso educativo, eliminando barreiras e dando resposta a estas necessidades. Tal situação só é possível com o envolvimento de toda a comunidade educativa.

O conceito de diversidade, tal como referido no parágrafo anterior, é bastante abrangente, respeitando as diferenças individuais de cada aluno, quer estes se relacionem com

capacidades físicas e mentais, etnia, raça, classe social, emigração, género, orientação sexual, língua e cultura.

Mergler et al. (2016) identificaram uma multiplicidade de áreas de diversidade, sendo estas: diversidade cultural, deficiências físicas e/ou cognitivas, estatuto socioeconómico/background familiar, língua materna estrangeira, diferenças religiosas, dificuldades ao nível das competências sociais, diferentes valores e crenças, estilos de aprendizagem, sobredotação, questões relacionadas com a sexualidade e necessidades emocionais.

As desigualdades referidas são inevitáveis e não podem ser ignoradas, o cuidado a ter com cada uma é individual, pois o tratamento igual para todos poderá ser impulsor de uma situação mais desfavorável.

A inclusão social é apresentada como um paradigma de ética e de justiça social, promotora das igualdades sociais.

No ambiente escolar a inclusão social entende-se quando há flexibilidade curricular, adequada a cada aluno com necessidades educativas específicas; quando há participação social, todos os alunos estão envolvidos em todas as atividades da escola e quando se desenvolve um trabalho colaborativo e em rede, entre professores, pais e comunidade em geral. Não esquecendo a disponibilização de meios e de apoio para a inserção social sociais (Capucha, 1998).

Assim, não basta assegurar a igualdade de acesso, há que promover a igualdade de oportunidades, de forma a respeitar as necessidades de cada, mesmo que exista desigualdade de tratamento, favorece-se os mais desfavorecidos (Bolívar, 2005).

A figura 2.2. é representativa do citado anteriormente.

Figura 2.2 - Igualdade e equidade



Fonte: Plural (2022)

Segundo o Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (ONU, 2019, p.12).

(. . .) A mensagem principal é simples: todo estudante é importante e tem igual importância. A complexidade se mostra, no entanto, quando tentamos colocar essa mensagem em prática. Para implementar essa mensagem, provavelmente será necessário a mudança de pensamento e atitudes em todos os níveis do sistema educacional, dos professores da sala de aula e outros que promovem experiências educacionais, àqueles responsáveis por políticas nacionais.

A equidade pretende garantir que todos os alunos adquirem igual importância e que a sua diversidade tem de ser respeitada, existindo uma preocupação com a justiça/ processos justos.

Através das dificuldades apresentadas pelos alunos vão sendo criadas políticas inclusivas e equitativas, criando-se novas propostas pedagógicas.

A emergência climática e as mudanças demográficas são as principais responsáveis pela diversidade, que se encontra em vários países. Todavia a educação para as sociedades inclusivas estabelece um quadro holístico de dimensão da diversidade. O pretendido é garantir que todos os sistemas educacionais se adaptem à diversidade e de uma forma equitativa.

Para garantir e proporcionar a equidade há que existir mudanças, tal como refere Calvino (1994, p. 35) “Se o modelo não consegue transformar a realidade, a realidade deveria conseguir transformar o modelo”.

De acordo com Cerna et al. (2021) é a utilização de recursos mais eficientes que permitem a equidade e é necessário alargar estes conhecimentos promovendo a coesão social.

O professor tem de estar consciente dessas desigualdades e procurar respostas, o seu trabalho tem de incluir diferenciação (no método de ensino, nas atividades, nos recursos, na avaliação) ensinar sobre a égide da diferença.

Aceitar a diferença, conhecer a realidade, identificar as necessidades de cada aluno, recorrer a diversas tecnologias, aumentar conhecimentos na área da inclusão, solicitar apoio suplementar, criar relações positivas com os alunos e ter recurso a um professor suplementar, na área da EE, são as respostas à inclusão e à equidade (Merger et al., 2016).

Capítulo 3 – Jogo

As brincadeiras não são uma atividade isolada.

Para a criança são, isto sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.

Benjamin, 1984.

3.1 Enquadramento histórico

Os jogos e as brincadeiras são tão antigos como a própria humanidade, há evidências um pouco por todo o mundo, que o jogo sempre acompanhou o desenvolvimento humano. Pode-se afirmar que os jogos estão inseridos na cultura do seu povo, promovem relações sociais, desenvolvem atitudes e valores.

Ros (s.d.) referiu: “Há muito que o brincar deixou de ser entendido como atividade natural de satisfação dos instintos infantis”.

Ao longo da história surgiram várias visões sobre o jogo e a sua importância, inúmeros autores das mais diversas áreas como: psicologia, sociologia, pedagogia e filosofia dedicaram-se ao estudo da questão do brincar e do jogo. Desde muito cedo que o jogo está associado à educação, o ato de educar está associado à imaginação e à curiosidade e consequentemente à aprendizagem, que deve acontecer de forma alegre e capaz.

Em escavações arqueológicas, que remontam à era antes de Cristo (a.C.) surgem vestígios de jogos. No Museu Britânico, em Londres, encontra-se exposto um jogo de tabuleiro, de nome “senet” ou “senat”, que se prevê ser da primeira dinastia, de 3500 a.C. a 3100 a.C., referente ao Antigo Egito.

Ao longo da antiguidade clássica desenvolveram-se jogos que promoviam o desenvolvimento do corpo e da mente, primeiramente eram mais de carácter físico, posteriormente progrediram para um desenvolvimento estético e espiritual.

Na Grécia Antiga, Platão refere que os jogos educativos deveriam fazer parte dos jogos de desporto, atribuindo-lhe valor moral e educativo, “o aprender brincando” deveria sobrepor-se ao aprender pela violência e/ou pela repreensão (Baranita, 2012).

Em latim a expressão: *Monet Obletando!* (que podemos encontrar na fachada do teatro *Lethes*, em Faro) – significa *Aprende Brincando!* ou *Instruir Divertindo.*

Os Egípcios, os Romanos e os Maias consideravam os jogos como transmissores de conhecimento, de atitudes e de valores (Reis, 2013).

Mais tarde, na época do cristianismo, os jogos são abandonados, pois eram apelidados de profanos e imorais.

Na época do Renascimento houve uma reviravolta na concepção e valorização do jogo. O principal objetivo terrestre é a felicidade e o jogo passa a ser inserido na vida das crianças e dos jovens, não só como diversão, mas como formação moral e estético (Kishimoto, 1995).

O frade franciscano, Thomas Munner, implementa o jogo de cartas como uma forma de educação. As cartas apresentam-se com uma linguagem pictórica, o que as torna mais apelativas e mais dinâmicas.

No século XVI, o jogo volta a adquirir importância, este volta a ser valorizado, promovendo-se a utilização dos jogos e dos brinquedos.

Destacam-se as opiniões de vários humanistas, Rabelais, Rousseau, Froebel, Dewey, Decroly, Piaget e Vygotsky.

Rabelais defendeu a ideia de que o jogo contribuía para o processo ensino-aprendizagem, o jogo das cartas possibilitava o ensino da geometria e da aritmética (Baranita, 2012).

Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX implementa-se a ideia de que o jogo educativo é fundamental no desenvolvimento e na formação das crianças.

Jean-Jacques Rousseau foi um filósofo social, teórico político, escritor suíço e defensor do jogo como forma de instrução (Baranita, 2012).

Johann Pestalozzi, discípulo de Rousseau, foi um educador que revolucionou a educação ao concretizar a necessidade de um desenvolvimento infantil mais humanista, tendo como complemento o apoio familiar (Baranita, 2012).

Segundo Kishimoto (1995) foi Frôebel o primeiro educador a destacar a atividade lúdica e o brinquedo como um recurso importantíssimo no caminho da aprendizagem. Frôebel utilizou recursos, como blocos de construção, papel, papelão e argila para as crianças se expressarem.

No século XIX, o jogo educativo passa definitivamente a ser utilizado como recurso didático. Consequentemente surgiram diversos jogos educativos, embora alguns desadequados ao espaço educativo.

Decroly dedicou-se ao estudo das crianças com deficiências, construiu materiais para o desenvolvimento da motricidade e do raciocínio dessas crianças (Baranita, 2012).

Dewey foi responsável por inúmeros debates sobre educação. Dewey defendia que era através do jogo que a criança era mais espontânea e o processo ensino aprendizagem era mais natural, pois partia-se da premissa dos interesses das crianças (Baranita, 2012).

Para Spinoza (s.d.) citado por Elkonin (1998, p. 4)

(. . .) a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescenta outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece, é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo; se os esclarecermos adequadamente, teremos criado uma nova teoria do jogo.

No século XX, o jogo passa a ser alvo de estudo, do ponto de vista científico, com o apoio das áreas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, assim como com os estudos de Vygostky e Piaget. O jogo educativo é reconhecido como recurso didático, sendo-lhe atribuído valor educativo.

Vygostky postula que o jogo possibilita o desenvolvimento social e educacional, a brincadeira promove as relações sociais e a aquisição de valores e atitudes. O ato de brincar era importante na formação do pensamento infantil, desenvolvendo aspectos cognitivos, visuais, auditivos, táteis e motores. Através dos jogos e da brincadeira a criança prepara-se para as situações do seu dia-a-dia, desenvolvendo a sua capacidade de atenção/concentração e promovendo relações sociais (La Taille et al., 1992).

Piaget refere que o jogo é essencial na vida da criança, promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional. É através do jogo que a criança assimila o que se passa no seu quotidiano e prepara-se para vida real, o jogo do faz-de-conta, é um exemplo do jogo simbólico, a criança utiliza um objeto para representar outro, define papéis, planeia e define regras (La Taille et al., 1992).

Kishimoto (2005) após a elaboração de um estudo sobre os aspectos históricos do jogo, indicou o jogo como uma ferramenta a utilizar para educar a criança.

Kishimoto (2006), a brincadeira é muito mais do que uma imitação, a criança desenvolve novas situações, procura compreender problemas e interage positivamente com o

que a rodeia. Promovem-se as interações sociais, apreende-se aspetos culturais da sociedade, desenvolve a linguagem e a imaginação.

“Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (Kishimoto, 2008, p.37).

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (Kishimoto, 1996, p. 26).

Nos meados do século XX surgem os jogos tecnológicos, que rapidamente são utilizados como ferramenta pedagógica.

No final do século XX, em 1997, surge pela primeira vez a expressão TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), é uma expressão referente à comunicação através da tecnologia. As TIC são um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si que promovem uma comunicação rápida e momentânea para quase todo o mundo.

Em resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro é criado o Plano Tecnológico da Educação (PTE), reconhecendo-se a importância das TIC no processo ensino e aprendizagem (Simões, s.d.).

Sancho e Hernández (2006, p.148) sintetizam, afirmando “A utilização das TIC possibilita respostas variadas, porque permite diferentes formas de apresentação da informação, maneiras diversificadas de expressão e aprendizagem e formas variadas de envolvimento, para dar resposta à complexidade de facetas da aprendizagem e do ensino”.

As TIC passam a ser utilizadas nas escolas e os alunos, todos os alunos, sentem-se motivados.

As TIC tornam-se uma ferramenta no apoio à inclusão, mitigando muitas desigualdades sociais. A maioria dos países da OCDE encara os recursos digitais como promissores no setor da educação dos alunos com necessidades educativas específicas (OCDE, 2009).

Para Freitas (2015) citado por Silva (2022, s.p.)

Todas as crianças, incluindo crianças com autismo, podem se desenvolver na atividade lúdica dependendo dos estímulos as quais são submetidas, e depende da imersão da criança no meio cultural, na vida social, na experiência com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças e adultos.

Atualmente a vasta quantidade de jogos educativos existentes garantiram-lhes um lugar na prática pedagógica, trata-se de uma alternativa bastante válida na aquisição das aprendizagens e são uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 A atividade lúdica nas crianças

Brincar com as crianças não
é perder tempo, é ganhá-lo.

Andrade, (s.d.)

A importância de brincar está consagrada no Princípio VII, dos dez princípios dos Direitos das Crianças, declarados, em 1959, pela ONU. O direito à educação gratuita e ao lazer infantil são prioridades imprescindíveis no bom desenvolvimento da criança. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação, a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos (UNICEF, 2019).

A brincadeira é intrínseca à criança, desde sempre que as crianças entendem o mundo através dos jogos, jogos de faz-de-conta, jogos com adivinhas, trava-línguas, jogos com

elementos (cordas, bolas, arcos, bonecos, pião), entre outros: “A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança” (Elkonin, 1998, p.9).

O jogo e a atividade lúdica são importantíssimos no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança apreende condutas de atuação e compreende o real, modela as suas relações sociais.

O jogo é, também, responsável pelo desenvolvimento da criatividade, das suas capacidades cognitivas, linguísticas e motoras.

Tal como refere Friedmann (2012, p. 24) “Os jeitos de expressar-se ludicamente e os reportórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com os seus encontros”.

As atividades lúdicas permitem às crianças a sua inclusão no mundo dos adultos, uma inclusão social e cultural, promovendo seu desenvolvimento. As crianças fazem as suas descobertas apreendem o bem e o mal, “lêem” o que as rodeia “O jogo, por si só, é um meio de interação entre pessoas (...) desenvolve competências de comunicação interpessoal” (Champagnat, 2019, s.p.).

Vygotsky (2007) refere que a constituição do pensamento infantil faz-se através da brincadeira e do jogo, conhecemos a criança se observarmos as suas brincadeiras, entendemos melhor o seu estado cognitivo, visual, auditivo e motor, apercebemo-nos da sua relação com as pessoas e com o que as rodeia.

Através da atividade lúdica as crianças adquirem atitudes e conceitos, valores, contribuindo para a formação do seu carácter. Segundo Oliveira (2000) o recrear não é imitar, mas acrescentar algo, dar o seu ponto de vista, desenvolver-se. Essa interação dá-nos a perceber como a criança entende o mundo, dá-nos a conhecer as suas expectativas sociais e familiares.

Segundo Teixeira (1995, p.23) “várias são as razões que levam os educadores a recorrer as atividades lúdicas e utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem, desta forma, seja em que disciplina for, as atividades lúdicas estimulam e proporcionam o aluno um maior desejo de aprender”.

A criança desenvolve as suas capacidades, constrói a sua identidade, adquire regras e compreende os papéis sociais.

Através dos jogos e da brincadeira as crianças “despem-se” de preconceitos e estabelecem relações sociais com mais facilidade. A convivência torna-se mais acessível e

partilham-se ideias, objetos e regras, a criança desenvolve a sua personalidade e constrói as suas próprias ideias sobre o mundo envolvente.

O jogo pode ajudar na transformação das emoções negativas em emoções positivas, sendo elemento de superação de certas angústias, tristezas, ansiedades. Ajudando a libertar sentimentos de tensão, agressividade e insegurança.

Atualmente os jogos são utilizados no contexto educativo, sendo considerados um recurso didático e uma estratégia de ensino.

3.3 O conceito de Jogo

Os vocábulos: jogo e jogar possuem muitas definições. A palavra jogo emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. A palavra jogar significa divertir-se, também surge com o significado figurado de manobrar com habilidade, como: jogar com os sentimentos de alguém, jogar limpo (Dicionário de Língua Portuguesa, 2009).

O conceito de jogo apresenta diferenças entre os diferentes povos.

Na Antiga Grécia o vocábulo jogo significava as ações próprias das crianças e expressava o que hoje em dia nós denominamos de fazer traquinices.

Para os judeus a palavra jogo significava graça e riso. Para os romanos a palavra ludo significava alegria, regozijo, júbilo. Em sânscrito (língua falada na Índia, no Nepal e em algumas zonas da Ásia Meridional) Kliada era alegria e brincadeira. Na Alemanha, a palavra spilan era definida como um movimento suave que produzia um enorme prazer.

Posteriormente a palavra jogo, em todas as línguas, começa a ser denominada como um conjunto de ações humanas, que não requerem um esforço árduo e que provocam alegria e satisfação.

Para Schiller (1935) citado por Elkonin (1998)

(. . .) o ilustre biólogo e psicólogo ofereceu também uma análise etimológica da palavra jogo e procurou deduzir os traços caraterísticos do processo por ela definidos. Entre esses traços encontrou um movimento de “vaivém”, a espontaneidade e a liberdade, a alegria e o esparecimento.

Mais tarde surge um livro denominado: “Os jogos dos povos de URSS” onde são referidos variados jogos e estes são categorizados em três grupos: jogos dramáticos

(subdividem-se em laborais e quotidianos), ornamentais e desportivos (subdividem-se em competições simples e competições com objetos).

Bruner e os seus colaboradores (1972) citado por Elkonin (1998) publicaram uma grande antologia sobre o jogo, muitos artigos tratam da atividade lúdica associada a objetos.

Dewey e Sikórski (1959) citados por Elkonin (1998) relacionavam o jogo com o desenvolvimento do pensamento, o jogo era uma manifestação da imaginação ou da fantasia, motivada por tendências afetivas.

O jogo pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção mais memória mais pensamento mais imaginação (Elkonin, 1998, p.23).

Piaget (1945) acredita que o jogo é primordial na vida da criança, pois prevalece a assimilação. A criança ao jogar assimila o que a rodeia e constrói conhecimento. O desenvolvimento cognitivo da criança está dividido em quatro estádios principais: sensório-motor (dos 0 aos 2 anos); pré-operatório ou simbólico (dos 2 aos 7 anos); operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos).

Segundo Vygotsky (1989) existe uma relação entre o jogo e a aprendizagem, o jogo é responsável pelo desenvolvimento intelectual, social e moral, ou seja, pelo desenvolvimento integral na criança. Através do jogo a criança define conceitos e constrói situações que permitem o desenvolvimento de situações reais.

O jogo vai ganhando espaço na educação, uma vez que é fonte de motivação dos interesses dos alunos. Através do jogo possibilita-se diversas experiências que desenvolvem competências cognitivas, pessoais e sociais. Trabalhar o brincar é essencial e deve ter o seu início na educação infantil. O professor ao utilizar o jogo desenvolve a criança, não só intrinsecamente mas também extrinsecamente, dando-lhe uma visão do mundo e do seu funcionamento. Explorando, assim, todas as suas potencialidades.

Para o jogo educativo promover o sucesso escolar a que se propõe, tem de ter bem definido os seus objetivos e certas características.

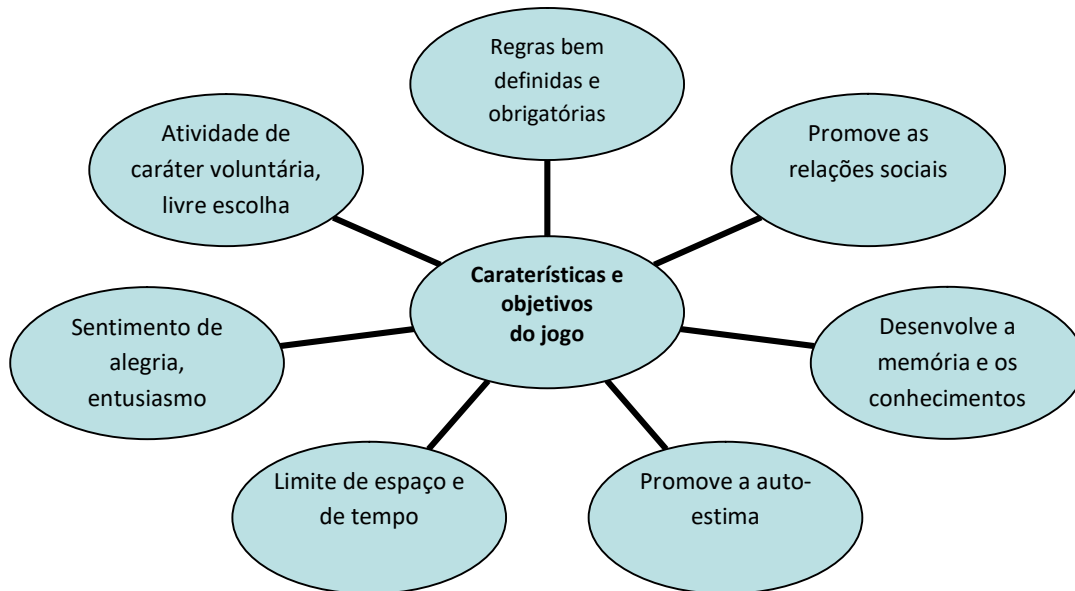
O professor é responsável por proporcionar um ambiente saudável, onde não haja lugar para uma competição exagerada, onde o espírito de inter-ajuda seja valorizado e a capacidade de flexibilidade esteja presente.

O importante é que todos os alunos se sintam motivados e capazes de desenvolver a atividade de jogar, adquirindo atitudes e valores.

Terá de haver um equilíbrio nas questões apresentadas, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis, promovendo a auto-estima, desenvolvendo os conhecimentos cognitivos.

Com o jogo o aluno apreende a gestão do tempo e do espaço e o cumprimento de regras (Figura 3.1).

Figura 3.1 - Caraterísticas e objetivos do jogo



Fonte: Elaboração Própria

3.3.1 Tipos de jogos

Atualmente existe uma panóplia de jogos à disposição da educação. Todavia por questões económicas, alguns não se encontram nas escolas. As questões de espaço físico, também contribuem para o impedimento da realização de jogos.

3.3.1.1 Wallon e o jogo

Henri Wallon formou-se em filosofia e posteriormente em medicina (psicologia), entre 1908 e 1931 trabalhou com crianças com necessidades educativas específicas (crianças com problemas mentais). Mais tarde foi professor e político, destacou-se pelo seu trabalho científico na área da Psicologia do desenvolvimento.

Wallon (1942) afirma que o mais importante para o desenvolvimento da criança é o aspecto social, suportados pela afetividade, a motricidade e a inteligência. Todavia a afetividade é colocada no centro das atenções.

Em relação ao jogo, este trata-se do que foi assimilado pelo adulto, logo são classificados em quatro categorias distintas, as seguintes:

- Jogos Funcionais: onde se realizam movimentos simples com o corpo, através dos sentidos, trata-se de uma reação de causa-efeito.

- Jogos de Ficção: dá-se realce à situação imaginária, do faz-de-conta. A criança imita o seu quotidiano.

- Jogos de Aquisição: a criança esforça-se por perceber e imitar tudo o que a rodeia. Trat-se da capacidade de observar e de compreender.

- Jogos de Fabricação: a criança diverte-se com as atividades manuais, junta, combina, cria. São uma consequência direta dos Jogos de Ficção, realiza puzzles, monta e desmonta outros brinquedos.

3.3.1.2 Vygosty e o jogo

Como já salientado anteriormente Vygosty estabelece uma relação entre o jogo e o processo de ensino e aprendizagem. Realizou estudos onde concluiu que o jogo é responsável pelo desenvolvimento da criança, nas suas diversas vertentes, não só físicas, como psicológicas e moral.

A criança compreende o real através da interação com a sociedade e a sua capacidade de criar situações imaginárias. Numa primeira fase imita o adulto, isto até aos três anos. Mais tarde, na denominada idade pré-escolar, o jogo já se apresenta com simbologia, para ela um pedaço de madeira simboliza a vizinha, um objeto redondo funciona como um carro e a sua imaginação não pára.

Um pouco mais tarde a situação inverte-se, a criança começa a dar mais valor às regras, ao real, e a sua imaginação já não é tão visível.

A partir dos cinco, seis anos as regras adquirem um papel preponderante, tornando o real e o imaginário mais distantes, apreende as vivências da sociedade onde está envolvida, através da observação direta e desempenha o seu papel de acordo com essas regras.

Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo signo do

brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade (Vygostky, 1999, p.136).

Saliente-se que é ao jogar que as crianças apresentam as suas questões sem qualquer tipo de preconceito e/ou vergonha, é uma forma de refletirem sobre os desafios que a sociedade lhes apresenta.

3.3.1.3 Piaget e o jogo

Tal como foi referido anteriormente, Piaget considera o jogo fundamental, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, para o desenvolvimento cognitivo da criança. Trata-se da teoria do desenvolvimento cognitivo mais conhecida.

Piaget entendia que o desenvolvimento cognitivo se iniciava a partir do nascimento e dividia-se em quatro estádios principais, os seguintes (Figura 3.2):

Figura 3.2 - Estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget

ESTÁDIOS	FAIXA ETÁRIA	CARATERÍSTICAS	JOGOS
Sensório-motor	0-2 anos	- Aprende explorando, através de reflexos, movimentos e sensações.	- Jogos de Exercício (Agarrar e atirar objetos ao chão; levar objetos à boca, chutar).
Pré-operacional ou simbólico	2-7 anos	- Domínio da linguagem; - Confusão entre a realidade e a fantasia; - Egocentrismo; - Pensamento intuitivo e animista.	- Jogos Simbólicos (Jogo do “Faz de conta”).
Operatório-concreto	7-12 anos	- Capacidade de empatia; - Raciocínio mais lógico; - Aprende através de experiências concretas; - Estabelece relações entre conceitos aprendidos; - Foco no presente; - Desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e sociais; - Passa a pensar o mundo de forma social.	- Jogos de Regras (Jogos mais reais, algumas coisas começam a fazer sentido).
Operatório-formal	A partir dos 12 anos	- Pensamento hipotético- dedutivo, formulação de hipóteses, realiza pesquisas; - Pensamento mais lógico, mais abstrato e mais idealístico.	- Qualquer jogo (Ele é que sabe; estabelece as suas regras).

Fonte: Adaptado de Monteiro & Santos (1995)

3.3.1.4 Jogos Tradicionais

Os jogos tradicionais são aqueles que passam de geração em geração, são apreendidos em família e /ou através dos nossos colegas. Estes jogos apresentam algumas diferenças de acordo com as zonas do país e nas diferentes partes do mundo.

Estes jogos são praticados por todas as crianças, inclusivamente pelas que apresentam dificuldades de aprendizagem, logo são muito utilizados na EE, principalmente em tenra idade.

Segundo Bragada (2002), os jogos tradicionais podem ser definidos como atividades lúdicas, recreativos e culturais praticadas por crianças, jovens e adultos, as quais são perpetuadas ao longo das gerações pela oralidade, observação e imitação.

Os jogos tradicionais têm um cariz predominantemente físico, contudo não são considerados jogos desportivos, uma vez que apresentam regras simples.

Trigo (1994), citado por Murcia (2005, p.115)

Defende que o jogo tradicional cumpre na educação a função de melhorar a qualidade do tempo livre, reforçar a auto-estima de cada criança, estimular para o relacionamento entre pessoas de diferentes, idades e géneros, possibilitar um melhor conhecimento da sua cultura valorizando-a, motivar as crianças pela prática dos jogos e favorecer o conhecimento do património lúdico estimulando a sua capacidade de conhecimento.

Apesar da simplicidade dos jogos tradicionais existem autores que reconhecem a sua importância e os recomendam como ferramenta educativa.

De acordo com Kishimoto (2005) os jogos tradicionais apresentam as seguintes vantagens:

- Preservação da identidade cultural de uma região/país;
- Transmissores da identidade cultural de uma região/país (no caso dos emigrantes e/ou refugiados);
- Incentivo à relação entre crianças, com idades similares;
- Valorização do apoio de pares;

- Meio de renovação das práticas pedagógicas;
- Possibilitam o contato físico;
- Estratégia utilizada no processo de ensino e aprendizagem, nas suas diversas vertentes: cognitiva, social, emocional, física.
- Contato com o espaço exterior;
- Promotor de inclusão.

Tendo em conta todas estas vantagens, não se pode reduzir a importância destes jogos a passatempo ou a um momento de convívio, apesar de algumas vezes afirmarem que os espaços exteriores, muitas vezes, não são adequados nem seguros.

3.3.1.5 Jogos Tecnológicos

Obviamente que há que referir os jogos tecnológicos, pois estes estão presentes em todas as casas, escolas, instituições, não só no nosso país, mas por todo o mundo. Todas as crianças são atraídas pelas novas tecnologias e a EE recorre-se desta para comunicar com muitos alunos.

A tecnologia veio mudar a forma como o mundo funciona. Os primeiros jogos tecnológicos surgiram na década de setenta, nos Estados Unidos da América (os famosos jogos de flippers) e durante a década de oitenta atingiram o seu auge. Rapidamente se espalharam pelo mundo e mais tarde foi a indústria japonesa a dominar este mercado (Nintendo).

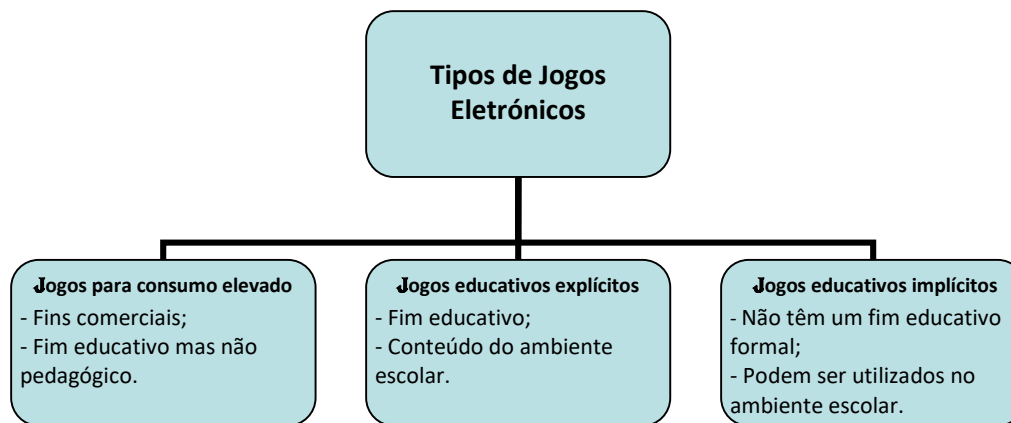
Abre-se o caminho para a interculturalidade do mundo através dos jogos eletrónicos, alguns de carácter educativo. Desenvolve-se uma proximidade das culturas ocidentais e orientais, surgem mudanças e dúvidas sobre o impacto do uso desta tecnologia na sociedade e na vida das crianças.

Os jogos tradicionais deram lugar aos jogos eletrónicos, há uma revolução no mundo do entretenimento. Estes novos jogos exigem a utilização de meios tecnológicos, de várias tecnologias de apoio e surge uma nova linguagem, com novos conceitos. O mundo torna-se mais pequeno e os continentes estão à distância de um clique.

Os métodos de ensino parecem não acompanhar toda esta tecnologia, são pouco interativos, muitas vezes assentes em abordagens pouco lúdicas.

Gomes e Carvalho (2008) distribui os jogos eletrónicos em três grupos, como se pode observar na Figura 3.3:

Figura 3.3 - Tipos de jogos eletrónicos



Fonte: Elaboração Própria

Estes jogos electrónicos são ferramentas a utilizar no processo de ensino e aprendizagem. Os desenhos, as cores, os efeitos especiais e todas as características da electrónica são fonte de curiosidade e de motivação.

No momento atual os jogos eletrónicos podem servir para quase tudo: educar, divertir, treinar, simular.

3.3.2 A Educação Especial e o Jogo

A EE vem dar resposta às necessidades específicas de cada criança, tal fato está consagrado na LBSE, de 1986 (art.º 2 e 3), já referido no ponto 1.1.4 deste estudo.

No século XVIII, em 1760, deu-se início à utilização de brinquedos na educação, principalmente em crianças com deficiência. Esta prática iniciou-se com a criação de materiais para crianças surdas (Kishimoto, 1996).

Até a esta altura, a criança com deficiência era considerada uma pessoa pouco valorizada e era marginalizada. Neste século a criança com deficiência passou a ser pesquisada e entendida. Em 1784 são elaborados livros de leitura para cegos (Sales, 2012).

Neste século predominava a pedagogia da essência que passa a ser superada para uma “pedagogia de existência” (Aranha, 1989. p.108).

Jean Marc Itard (1821) foi o mentor na utilização de materiais analíticos para o desenvolvimento da educação sensorial e intelectual. Diretor da Instituição Imperial dos Surdos-Mudos dedicou-se a uma nova forma de educação com “crianças especiais”.

Maria Montessori (1907) foi uma pedagoga e médica, criou o seu próprio método educacional, que se baseava no desenvolvimento integral da criança. A sua norma era “Educar para a Vida”. O seu método obteve bastante sucesso, pois respeita a individualidade e

as necessidades de cada criança, cada um tem o seu tempo e necessita do seu espaço (Frazão, s.d.).

Decroly elaborou diversos materiais para serem utilizados com crianças com deficiência mental, promovendo o desenvolvimento da percepção, motricidade e raciocínio. Estes materiais destacaram-se, pois eram compostos por materiais lúdicos, como: água; argila; botões; cartão, carrinhos.

Neste século houve um desenvolvimento no tratamento educativo especializado, várias respostas surgiram para as diversas problemáticas das crianças com deficiência. Infelizmente, estas respostas só existiam para crianças institucionalizadas.

No século XIX surgem bastantes modificações na área de EE, em consequência do aparecimento de legislação específica, que vem defender os interesses das crianças com deficiência, valorizando a escola inclusiva e formando educadores especializados. Surge inúmeros materiais e novas atividades, mais assertivos e que respondem a uma a muitas crianças com dificuldades de aprendizagem. Divulga-se a importância da utilização do jogo e do brincar com o intuito de educar, especificamente crianças com deficiência.

Propagam-se as pesquisas e os estudos; surgem revistas especializadas; organizações nacionais e internacionais; promovem-se colóquios e congressos.

O objetivo é respeitar estas crianças e ajudá-las, promover uma educação inclusiva.

3.4 Vantagens e Desvantagens do uso do jogo

O uso do jogo na sala de aula pressupõe uma dinâmica diferente na utilizada no ensino tradicional, segundo Antunes (2012, p.36) “O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.”

A diversidade de crianças que se apresentam, atualmente, nas nossas escolas faz-nos refletir sobre as estratégias e as atividades utilizadas e sobre o sucesso escolar. As sinergias mútuas estabelecidas permitem abrir o horizonte e possibilitar a introdução de um “novo” material pedagógico: o jogo.

Obviamente que existirá sempre uma dualidade sobre a utilização do jogo em contexto educativo, a discussão atesta-se de vantagens e de desvantagens, prós e contras nas duas perspetivas e consequentemente defensores e opositores aguerridos das mesmas.

Tal e qual como outra estratégia/atividade o jogo terá as suas limitações e as suas qualidades, podendo não alcançar o sucesso em todos os alunos. Todavia a forma como é utilizado poderá determinar esse sucesso.

Segundo Valente (1993) o jogo é muito importante na capacidade de apreender conceitos, pois alguns são muito teóricos e de difícil compreensão imediata, como os conceitos matemáticos. Todavia a elevada carga de competitividade que se coloca nos jogos poderá desviar o aluno da importância do conceito.

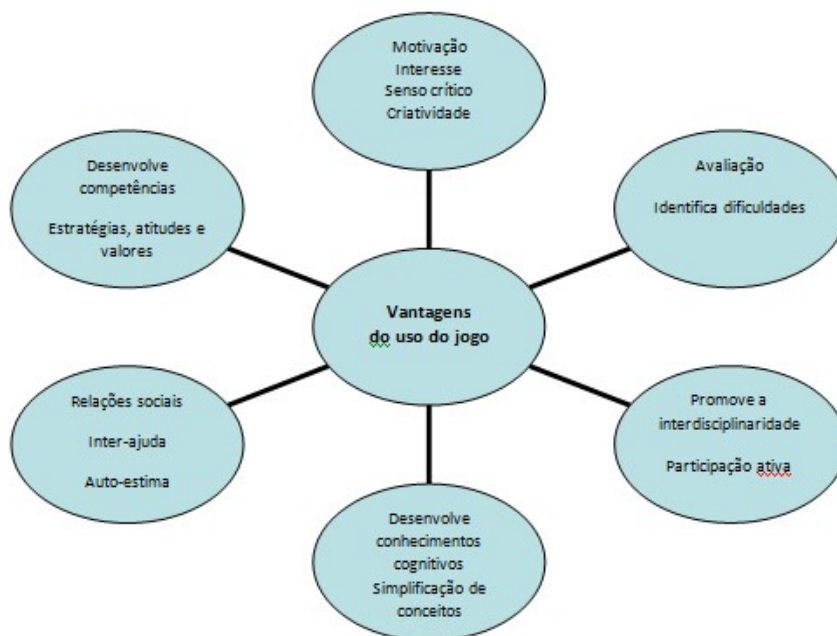
De acordo com Lara (2004) o professor é responsável por destacar a apreensão do conceito como o objetivo principal e não deverá valorizar o vencedor ou o perdedor. Desta forma evita-se a competição exacerbada.

O jogo adquire cada vez mais importância dentro do contexto escolar, é uma fonte de estimulação para a aprendizagem e reforça a sociabilização e a camaradagem.

Grando (2004) afirma que o jogo é um maravilhoso recurso pedagógico, mas terá de ser utilizado de forma adequada.

As vantagens apontadas são (Figura 3.4):

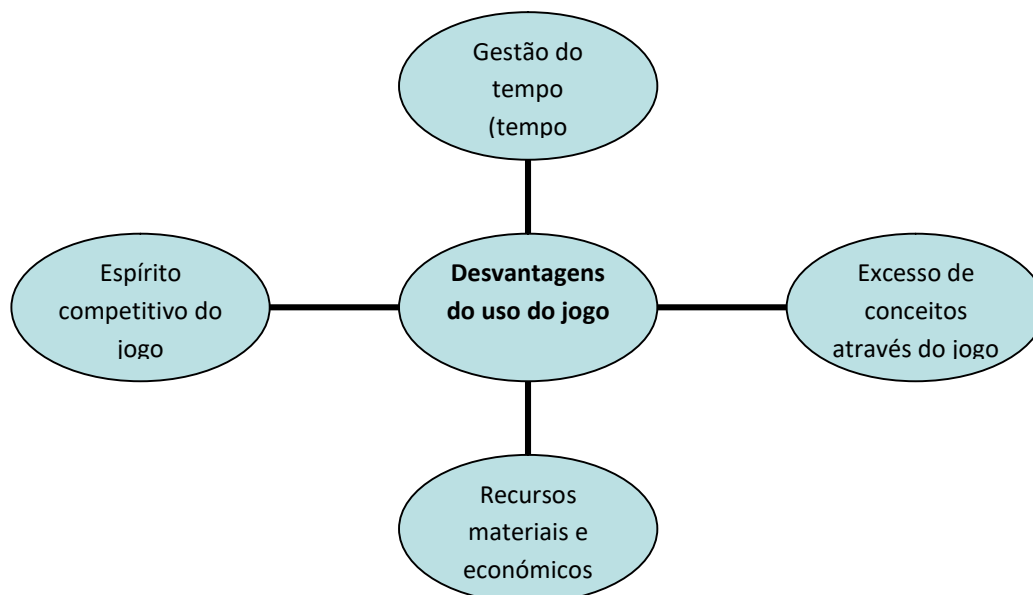
Figura 3.4 - Vantagens do uso do jogo



Fonte: Elaboração Própria

As desvantagens do uso do jogo estão relacionadas com a falta de programação dos mesmos ou com uma má utilização (Figura 3.5).

Figura 3.5 - Desvantagens do uso do jogo



Fonte: Elaboração Própria

3.5 As TIC

Como referido no ponto 3.1. deste estudo, o Ministério da Educação reconhece a importância das TIC e elabora um PTE, onde se encontram um conjunto de iniciativas promovendo o uso das novas tecnologias. Contudo nem sempre o material informático é o mais adequado ou a rede consegue chegar a todas as escolas.

O projeto MINERVA foi o grande impulsionador das tecnologias no sistema educativo, primeiramente, tratava-se de uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, posteriormente passou a integrar o ensino das TIC nos planos curriculares.

A portaria n.º 1354/2004, de 25 de Outubro, define as regras para a implementação da linha de financiamento ao Programa Nacional para a Participação dos Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação (Inclusão Digital) principia o seu texto com a constatação que “A sociedade da informação comporta em si um elevado potencial de participação para as pessoas com necessidades especiais”.

Está claro e explícito que as TIC são auxiliares importantíssimos na EE. Todavia nem todos os professores tiveram acesso a formações que os capacitassem do uso de todas estas tecnologias.

A realidade é que a evolução tecnológica está cada vez mais presente em todos os setores da nossa vida, o computador, as TIC, a internet são utensílios pedagógicos que estão instaurados nas nossas vidas. Os alunos com Necessidades Educativas Específicas, também, os devem saber utilizar, trata-se de um excelente instrumento de motivação e contribuem para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

As crianças “encaram o recurso às tecnologias digitais de uma forma (...) nova e a sua vida é largamente influenciada pela internet e pelas variadas plataformas de comunicação disponíveis” (Gil et al., 2014, p. 927).

“É clara a importância da utilização das TIC em contexto de sala de aula, como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem e como recurso motivador do mesmo, não podendo os agentes educativos ficar indiferentes a esta realidade tão presente na vida dos alunos” (Batista et al., 2017, p.105).

O uso das tecnologias na educação permite a equidade entre os estudantes, fazendo com que cada um disfrute da melhor maneira de aprender, respeitando o seu ritmo, os seus interesses sempre adaptado ao seu perfil de aprendizagem. Entre as tecnologias presentes no ambiente escolar destacam-se as Tecnologias Digitais que, aliadas à educação, representam recursos cada vez mais diversificados, interativos e dinâmicos, ajudando deste modo o estudante a pesquisar, analisar, compreender e aplicar o conhecimento (Fiatcoski & Góes, 2021).

A escola tem de se munir da nova tecnologia, pois esta traz inúmeras vantagens para a educação (Pro Atitude Educacional, 2021), tais como:

- Aproxima-se o aluno do mundo que o rodeia e estas novas tecnologias já são do seu conhecimento, desde tenra idade;
- Prepara os alunos para a realidade, para os desafios da atualidade;
- Ferramenta muito útil na gestão escolar;
- Ferramenta muito motivadora no processo de ensino e aprendizagem;
- Meio de comunicação disponível em qualquer hora e lugar, desde que exista rede;
- Aprendizagem personalizada, cada criança aprende ao seu ritmo, tão útil na EE;

- Aprendizagem colaborativa, colaboração entre alunos, independentemente da sua localização;
- Redução de custos, acesso a informação on-line, sem comprar livros;
- Aumento da interação social, ligações em praticamente todo o mundo;
- Melhoria na preparação para o mercado de trabalho.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 – Opções metodológicas

Descobertas qualitativas na avaliação iluminam as pessoas
além dos números e colocam rostos nas estatísticas
(. . .) aprofundam a compreensão.

Patton (2002, p.10)

Neste capítulo referem-se todos os procedimentos metodológicos adotados realizados com o intuito de concretizar o estudo em questão, justificando essas opções metodológicas que permitiram a realização da investigação.

Deste modo apresenta-se a questão de investigação, os objetivos, a natureza do estudo, o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos utilizados.

Este estudo pretende confirmar que o jogo é impulsionador de relações sociais em alunos com medidas adicionais.

4.1 Questão de investigação

A questão de investigação é muito importante num procedimento científico, pois esta é o fio condutor da investigação, tem de ser clara e direta, depois de definir o tema trata-se do primeiro passo da investigação.

De acordo com Almeida e Freire (2003)

A pergunta de partida: o problema, pois todo trabalho científico deve buscar solucioná-lo ou, simplesmente, respondê-lo em prol de sua relevância académica e social. Ademais, o problema deve ser próximo da sua realidade e área de interesse, qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um determinado problema.

O presente estudo tem como pergunta de partida a seguinte questão: Será que o jogo interfere positivamente no desenvolvimento de competências sociais de alunos, com medidas adicionais, e favorece a educação inclusiva?

4.2 Objetivo geral

Neste estudo o objetivo geral é compreender o papel do jogo no estabelecimento de relações sociais em alunos com Necessidades Educativas Específicas, com medidas adicionais.

4.3 Objetivos específicos

Tendo em conta o objetivo geral definido anteriormente, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- Perceber se o jogo fortalece as relações sociais;
- Entender se o jogo desenvolve atitudes e valores inclusivos.

4.4 Natureza do estudo

A opção pela metodologia a utilizar em cada estudo é da responsabilidade do investigador, este define-a atendendo às características da investigação, dos seus objetivos e da sua questão de partida.

A metodologia utilizada na realização deste trabalho de investigação é qualitativa, exploratória de carácter observacional.

De acordo com Capucha et al. (2008, p.18), “a metodologia pode variar quanto à abordagem, podem ser quantitativas ou qualitativas”.

A abordagem foi qualitativa, pois é a que se adote melhor à realização deste estudo. Tentou-se compreender a importância do jogo como impulsionador das relações sociais dos alunos com medidas adicionais, partindo das ações dos alunos no seu contexto social, na escola, interpretando-os segundo a participação dos mesmos. A representação numérica e a duração dos acontecimentos foram limitadas.

Utiliza-se uma metodologia qualitativa pois há uma análise e interpretação dos casos, analisa-se a realidade após a observação dos dados recolhidos, sem a descontextualizar (Almeida & Freire, 2003).

A investigação teve um carácter observacional, pois as grelhas utilizadas foram preenchidas em contacto com os alunos e durante a realização dos jogos.

“Não será o número de observações realizadas que define a credibilidade dos dados de uma pesquisa, mas sim a profundidade e a amplitude alcançadas ao longo de coleta de dados” (Guerra, 2014, p.28).

Trata-se de uma pesquisa exploratória pois a sua intenção é encontrar todas as evidências relacionadas com o tema.

Como refere Gil (2002, p.41) um estudo exploratório objetiva informações precisas “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Este trabalho de investigação, também, tem um carácter participante, pois o observador tem um carácter interventivo, faz parte da vida dos observados e do contexto de observação, possuindo a capacidade de modificar o objeto observado e de ser modificado pelo mesmo.

“A observação participante é recomendada quando o pesquisador julgar que a sua participação direta no evento ou fato a ser observado gerará maior profundidade na compreensão do mesmo”, tal como refere Lima (2008, citado por Guerra, 2014, p.31).

Na metodologia qualitativa enquadra-se o estudo de caso, pois tem como objetivo recolher dados sobre determinado aspeto e a sua influência sobre os indivíduos.

De acordo com Ponte (1994, p. 2), um estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

O estudo de caso realiza-se em várias etapas de recolha, análise e interpretação de dados, e recorre a diversos instrumentos de recolha de informação como a pesquisa documental, a observação participante e entrevistas semiestruturadas, para adquirir informação diversa (Yin, 2015).

Assim, Yin (1994, p.13) define estudo de caso “com base nas características do fenómeno em estudo de caso e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

4.5 Contexto do estudo e participantes

O presente estudo foi realizado numa escola básica do 2º e 3º ciclo, na região do Algarve, numa turma de 5º ano, composta por 15 alunos, e tendo duas alunas com medidas adicionais atribuídas.

A própria investigadora deste estudo, também, é participante do mesmo, uma vez que é a professora de português da turma.

4.6 Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos do estudo, definiram-se como instrumentos de recolha de informação:

- Análise documental;
- Um teste sociométrico;
- Uma grelha de registo de participações;
- Uma grelha de registo de interações sociais;
- Uma grelha de registo de atitudes e valores;
- Observações ocasionais registadas em Diário de Campo.

4.6.1 Análise documental

A primeira abordagem realizada foi a análise documental, esta teve como objetivo conhecer mais profundamente e de forma conveniente a informação que consta no processo dos alunos.

Conhecer o percurso familiar, pessoal, escolar e médico destes alunos, assim como as terapias a que têm ou tiveram acesso, considerou-se um passo importante para o conhecimento dos mesmos.

Através desta análise estabelece-se uma primeira abordagem mais fidedigna sobre os alunos e a sua problemática. O observador consegue obter o máximo de informação possível com a devida pertinência (Bardin, 1995).

Segundo Gaddis e Hatfield (1997)

A revisão dos processos dos alunos fornece-nos informações que podem influenciar a conduta da criança, nomeadamente, 30 fatores médicos, familiares, pessoais e por vezes, do desenvolvimento da criança. Essas informações permitem analisar questões mais individuais da criança e também aspetos do seu microssistema, especialmente sobre a escola e a fatores médicos, familiares, pessoais e por vezes, do desenvolvimento da criança. Essas informações permitem analisar questões mais individuais da criança e também aspetos do seu microssistema, especialmente sobre a escola e a família.

4.6.2 Teste Sociométrico

Jacob Levy Moreno, psicoterapeuta, desenvolveu nos seus estudos uma relação entre estruturas sociais e bem-estar psicológico. A sociometria surgiu na década de 1930, é considerada um dos primeiros métodos científicos para a sociologia (Blatner, 2000).

O teste sociométrico é um instrumento de análise de grupos e indica a posição ocupada por cada elemento do grupo. Através da sua aplicação conhece-se as preferências e rejeições entre os elementos. Deste modo obtêm-se informações sobre: popularidade, rejeição, indiferença, entre outros, possibilitando conhecer o nível de integração de cada elemento.

Segundo Farinha (2005), “teste sociométrico é uma técnica simples que permite avaliar a estrutura interna e informal de grupos pequenos”.

Trata-se de um teste muito flexível e é utilizado, muitas vezes, em contextos escolares. Permite avaliar a estrutura social e afetiva do grupo/turma, identificar as crianças que são alvo de rejeição, de liderança e/ou de indiferença (Farinha, 2005).

Apesar de ser considerado de extrema importância como apreciação da inclusão de alunos com necessidades educativas específicas na escola regular, existem poucos estudos sobre a sua utilização com crianças com necessidades educativas específicas (Moreira, 2014).

Como refere Estrela (1994)

Partindo-se do princípio que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e de não afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações (Estrela, 1994, p.367).

O teste sociométrico permite obter duas análises, uma individual e uma coletiva. A análise coletiva possibilita antecipar comportamentos indesejados, uma vez que coloca em evidência os grupos (Farinha, 2005).

O objetivo da realização deste teste é averiguar e determinar a posição social dos alunos com medidas adicionais dentro do seu grupo turma (Apêndice A).

O teste é composto por quatro blocos de questões (numerados de A a D, cada bloco apresenta duas questões), através da tarefa de nomeação, que incide sobre a amizade e o trabalho. Os alunos nomeiam três colegas de acordo com as suas preferências e rejeições (1ª, 2ª e 3ª opção).

O teste foi aplicado no início e no final do estudo. O teste foi individual e todos os alunos realizaram o teste no mesmo dia. Desta forma cada aluno manifestou a sua preferência em relação aos seus pares, sem sofrerem influências, pois não tinham acesso às respostas de cada um. Foi explicado aos alunos a importância de responderem com sinceridade e da confidencialidade dos mesmos.

Os grupos A e B referem-se a preferências e rejeições dentro da sala de aula. No grupo A, na primeira questão, os alunos indicam os colegas com quem gostariam de estar sentados ao seu lado e, de seguida, indicam os colegas que não gostariam que estivessem sentados ao seu lado. No grupo B, primeiro os alunos indicam os colegas com quem gostariam de realizar um trabalho de pares e, de seguida, indicam os colegas com quem não gostariam de realizar um trabalho de pares.

Os grupos C e D referem-se a preferências e a rejeições no exterior da sala de aula, recreio e em suas casas. No grupo C, primeiro os alunos indicam os colegas com quem gostariam mais de brincar/conversar durante o intervalo e, de seguida, indicam os colegas com quem não gostariam mais de brincar/conversar durante o intervalo. No grupo D, primeiro

os alunos indicam os colegas que gostariam de convidar para a sua casa e, de seguida, indicam os colegas que não gostariam de convidar para a sua casa.

Segundo Bukowski e Hoza (1989), consegue-se definir o nível de popularidade de cada aluno a partir das aceitações/rejeições.

O teste tem uma dupla abordagem, pretende aferir a escolha/rejeição dos alunos e identificar aqueles alunos que têm mais impacto social.

Aos alunos foi permitido a seleção de três alunos da sua preferência e da sua rejeição, com o objetivo de não limitar as suas respostas (Moreno, 1978).

4.6.3 Grelhas de registo

Para este estudo foram elaboradas três grelhas de registo: a grelha de registo de Interações Sociais (Apêndice B); a grelha de registo de Participações (Apêndice C) e a Grelha de registo de Atitudes e Valores (Apêndice D).

Estas grelhas de registo foram utilizadas quando da aplicação dos jogos, de forma a tornar este estudo mais claro e mais objetivo, havendo um registo contínuo do comportamento dos alunos fase ao jogo.

Segundo Duarte et al. (2015, p.1), a Grelha de Observação de Comportamento (GOC) tem como objetivo organizar a observação dos comportamentos em contexto de sessão.

As grelhas de observação de comportamentos foram elaboradas a partir de exemplos existentes nas GOC (Duarte et al., 2015).

Através destas grelhas obtivemos um registo mais fidedigno das interações sociais, das participações e das atitudes e valores.

A grelha de registo de participações fornece informações sobre a adesão dos alunos ao jogo; sobre a sua atenção, persistência, ajustamento às atividades do jogo e respeito pelas regras. Analisa a sua atitude, individualmente em grupo, em termos de motivação e prazer lúdico. Regista a sua comunicação verbal e não verbal.

A grelha das interações sociais fornece informações sobre a atitude em relação ao outro, a relação com os pares e a cooperação com os pares.

Estas grelhas têm uma legenda numérica que vai do 1 ao 4, sendo o 1- nunca/quase nunca, o 2 – poucas vezes, o 3 – muitas vezes e o 4 – sempre/quase sempre.

A grelha das atitudes e valores fornece informações sobre responsabilidade, solidariedade, curiosidade, cidadania e participação.

4.6.4 Diário de campo

O investigador entendeu registrar algumas observações ocasionais, incidentes, ou comportamentos, pois considera essas informações pertinentes no estudo em questão, realizou-se um Diário de Campo. Algumas atitudes dos alunos que levaram a uma alteração nas regras do jogo. A sua observação é dinâmica e participante.

O Diário de Campo é um instrumento metodológico utilizado para registrar o que está a ser vivido, trata-se de um saber prático (Costa & Coimbra, 2008).

De acordo com Freitas e Pereira (2018), “o diário de campo possibilita a documentação dos fatos vivenciados na prática, o que é um dos alicerces da constituição da identidade profissional”.

O Diário de Campo foi realizado no final da realização de cada jogo, sempre que o investigador entendeu pertinente (Apêndice E).

4.7 Jogos

Os jogos a serem utilizados foram pensados e escolhidos de acordo com as características dos alunos e tendo em conta as suas capacidades.

Houve o cuidado de realizar jogos no interior e no exterior da sala de aula, pois o espaço pode ser um elemento influenciador de certos comportamentos e atitudes.

O primeiro jogo foi um Kahoot, recorreu-se aos meios informáticos, uma vez que os recursos tecnológicos são meios muito atrativos para os alunos. O Kahoot é um jogo envolvente, divertido e motivador, promove uma dinâmica positiva na sala de aula, reduzindo a ansiedade dos alunos e incentiva a interação social.

Realizou-se dois jogos com o auxílio de puzzles, com o objetivo de promover a entreajuda, o trabalho colaborativo e a comunicação.

O jogo das palavras, baseado no tradicional jogo do STOP, realizou-se em pares, tinha por objetivos promover a entreajuda, consolidar o conhecimento das classes de palavras e da ortografia. Este jogo, também, se realizou fora da sala de aula, só oralmente, o objetivo era proporcionar um ambiente mais descontraído, onde se favorece a autonomia, a responsabilidade e a cooperação.

O jogo da mímica tinha por objetivos: promover as interações sociais, desenvolver a imaginação e a concentração e ajudar a transmitir emoções (Apêndice F).

No dia 27 de Março, os alunos preencheram o primeiro teste sociométrico e ao longo dos meses de abril e maio foram realizados os jogos, findo os quais se voltou a aplicar o teste.

4.8 Procedimentos éticos

Apesar de ser docente da escola para proceder ao estudo foi realizado um primeiro contato, de carácter informal, com a Direção da escola, onde se explicaram os objetivos do estudo e o seu enquadramento num estudo académico. A Direção mostrou-se recetiva, não levantando objeções.

Praticamente em simultâneo foi redigido o pedido do Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da UAlg (Anexo A) e o Comprovativo do registo da investigação no sistema Monitorização de inquéritos em meio escolar, com a solicitação de autorização de realização dos instrumentos de recolha de dados (Anexo B).

De seguida foi redigido o pedido de autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas (Apêndice G).

Em 23 de março veio a autorização do pedido: Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGE e de imediato foram contactados os pais/encarregados de educação para assinarem o pedido de autorização para os pais/encarregados de educação dos alunos em questão, para a participação dos mesmos no estudo (Apêndice H). Para garantir o anonimato dos alunos participantes no estudo foi atribuído a cada um código.

4.9 Caracterização da amostra

Os participantes deste estudo são uma turma de 5.º ano, com 15 alunos, de uma escola básico do 2.º e 3.º ciclo do Algarve.

A média de idades desta turma ronda os 11 anos, não existindo alunos repetentes no 5.º ano, existe um aluno de origem estrangeira, contudo este já realizou o 1.º ciclo, em Portugal. As alunas do nosso estudo têm ambas 12 anos.

A turma é composta 9 alunos (60%) do sexo feminino e por 6 alunos (40%) do sexo masculino. Sendo duas alunas de necessidades educativas específicas, que usufruem das medidas adicionais.

Todos frequentaram o ensino pré-escolar, excepto um aluno de origem estrangeira

As alunas que usufruem de medidas adicionais apresentam dificuldade ao nível da aprendizagem e das competências pessoais e sociais. Para uma melhor compreensão das suas

dificuldades procede-se, em seguida, à sua caracterização com base no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP); Relatórios do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI); Relatório da Administração Regional de Saúde do Algarve (ARS Algarve) realizados pela terapeuta da fala e pela psicóloga.

Para garantir o anonimato foi omitido o nome dos alunos e a sua referência é feita pela atribuição de um número (Tabela 4.1):

Tabela 4.1- Caracterização dos alunos participantes

Aluno	Sexo	Idade
1a)	F	12
2a)	F	12
3	F	11
4	F	12
5	F	11
6	F	11
7b)	M	11
8	F	11
9	M	11
10	M	11
11	M	12
12	F	11
13c)	M	11
14c)	M	11
15c)	F	11

- a) Alunas com medidas adicionais
- b) Aluno de origem estrangeira
- c) Alunos que não entraram no estudo devido à sua assiduidade irregular

A aluna 1 tem 12 anos de idade, frequentou o ensino Pré-escolar e ingressou no 1.º ciclo no ano letivo de 2017/2018. Ao longo deste ano letivo foi referenciada para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), por apresentar grandes dificuldades na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos e um acentuado distanciamento das metas previstas para o 1º ano.

O seu ritmo de trabalho era lento, demonstrando pouco empenho e uma grande falta de autonomia, não realizando a maioria das atividades e não compreendendo as mensagens dirigidas ao grupo turma.

A aluna apresentava bom comportamento, cumprindo as regras da sala de aula, embora algo conflituosa no recreio, relacionava-se bem com os adultos.

Nesta altura a aluna vivia com os pais e com uma irmã, a mãe apenas comparecia à escola quando solicitada.

A aluna teve uma retenção no 2.º ano de escolaridade, foram-lhe revistas as medidas e passou a usufruir de medidas adicionais.

Ao longo do 3.º ano é, novamente, referenciada, a aluna é reavaliada e começa a usufruir da intervenção direta em Psicologia e Terapia Ocupacional pelo Centro de Recursos para a Inclusão em contexto escolar (CRI).

A aluna 1 detém um funcionamento intelectual geral, que se encontra na categoria muito inferior para a sua idade cronológica. A aluna apresentou um resultado muito abaixo da média nos seguintes itens: compreensão; vocabulário; informação; aritmética e cubos. A aluna apresentou resultados abaixo da média nos seguintes itens: semelhanças; disposição de gravuras; complemento de gravuras e código.

A aluna no teste de Raven (teste de ordem cognitiva) apresentou um resultado muito abaixo para a sua idade cronológica ao nível do raciocínio não-verbal.

A aluna revelou um desempenho muito abaixo da média para a sua faixa etária na maioria dos subtestes: constância da forma; orientação espacial; compreensão verbal; conceitos quantitativos; organização gráfica visuo-percetiva e capacidade de memória visual imediata.

No presente ano letivo, a aluna 1 vive com a bisavó e com os tios paternos, sendo o tio o seu encarregado de educação.

No contexto escolar a aluna 1 encontra-se no 5.º ano de escolaridade a usufruir das medidas adicionais, com o apoio da professora de Educação Especial, em sala de aula.

A investigadora deste estudo e professora da disciplina de português da turma, tem 53 anos e é professora nesta escola há 27 anos. É licenciada em ensino de Português e Inglês, no 2º ciclo.

Desempenha funções no Conselho Pedagógico, é Coordenadora do Departamento de Línguas e pertence as equipas do Projeto Educativo e da Avaliação do Desempenho de Docentes. Há dois anos que leciona no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

A aluna 2 tem 12 anos de idade, em novembro de 2014 foi encaminhada, pelo seu médico de família, para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce, pois apresentava dificuldades na fala.

Ao nível da Terapia da Fala a aluna apresentava dificuldades significativas ao nível da linguagem compreensiva e expressiva. Registaram-se dificuldades na compreensão de ordens complexas, dificuldades nas noções de espaço, de número, do todo e da parte.

A expressão da linguagem da aluna era composta por fases simples, com forma gramatical correta, podendo omitir preposições e determinantes. Nomeava corretamente ações, funções e objetos. Apresentava capacidade para efetuar a divisão silábica, mas apresentava dificuldade na identificação de palavras que rimam. A partir desta altura passa a frequentar sessões de Terapia da Fala. A aluna 2 frequentou o ensino Pré-escolar.

Em 2017 o processo é arquivado no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce e foi encaminhado para o Grupo de Apoio à Saúde Mental Infantil de Olhão (GASMIN).

Em 2018, a aluna 2 é observada na área da Psicologia, devido à dificuldade manifestada ao nível da compreensão verbal nos diferentes contextos e que compromete a sua aprendizagem e a interação com o adulto e com os seus pares.

Durante as sessões de Psicologia a aluna demonstrou capacidade de atenção e de concentração, sendo uma criança alegre e calma, contudo ao nível do desempenho apresentou lentidão e bloqueio parecendo não compreender as questões.

Ao nível da prova gráfica e instrumental apresentou imaturidade ao nível do conteúdo e da forma. O potencial cognitivo apresentava-se inferior ao esperado para sua faixa etária.

Ao nível do desempenho intelectual apresentou os seguintes resultados: escala verbal – inferior; escala de realização – muito inferior; velocidade de processamento - médio, A aluna 2 passa a usufruir do regime da Educação Especial, ficando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3, de 2008.

Existem nos relatórios indicações de que podem estar comprometidas: funções do corpo – funções mentais; funções mentais específicas; funções cognitivas básicas; funções mentais de linguagem; funções da voz e da fala; funções de articulação.

A aluna teve uma retenção no 2.º ano de escolaridade, foram revistas as medidas e foram-lhe implantadas medidas adicionais.

Ao longo do 3.º ano a aluna é reavaliada e começa a usufruir da intervenção direta em Psicologia e Terapia da Fala pelo Centro de Recursos para a Inclusão em contexto escolar (CRI). “O perfil cognitivo da aluna está num nível muito inferior para a sua faixa etária, resultante de um funcionamento intelectual homogéneo”, tendo um desempenho semelhante

quando analisadas as provas de realização e as de natureza verbal, ambas de nível muito inferior”.

Apresentou um desempenho muito inferior na execução de tarefas relacionadas com a maioria das áreas avaliadas, como: assimilação/memorização de conhecimentos gerais, de dados escolares e sócio-culturais, o cálculo numérico, o raciocínio não verbal, a memória visual imediata.

A aluna é autónoma nas suas tarefas básicas de vida diária e rotinas relacionadas, tem uma relação afetiva com a família nomeadamente com a sua mãe, da qual recebe os cuidados de que necessita, havendo da sua parte uma atitude protetora. Relaciona-se bem com os colegas e adultos no contexto escolar.

No presente ano letivo, a aluna 2 encontra-se no 5.º ano de escolaridade a usufruir das medidas adicionais, com o apoio da professora de Educação Especial, na sala de aula.

Capítulo 5 – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo irá proceder-se à apresentação e à análise dos dados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados: o teste sociométrico, a grelha das interações sociais, a grelha da participação, a grelha das atitudes e valores e o diário de campo.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise de dados pretende aumentar a compreensão do investigador, analisando os elementos recolhidos apresenta-os de uma forma organizada.

Neste ponto pretende-se estabelecer uma ligação entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa. Foram utilizados gráficos, tabelas de dupla entrada, percentagens e médias dos resultados obtidos provenientes das grelhas e do teste sociométrico, assim como, as informações descritivas do diário de campo, com o intuito de reconhecer a importância do jogo como impulsionador das relações sociais nos alunos com medidas adicionais. Estabelece-se uma ligação entre nomeações positivas e nomeações negativas, onde as positivas significam os alunos preferidos e as negativas quando os alunos não são rejeitados e/ou não selecionados (como é o caso do aluno 11, que deixa de ser rejeitado nas três opções, contudo continua a não ser selecionado).

Desta forma objetiva-se a correlação entre a teoria e a prática, pretende-se explorar se através do jogo a prática pedagógica torna-se mais atrativa e produtiva, favorecendo a inclusão e desenvolvendo potencialidades nas crianças com medidas adicionais.

No corpo do trabalho encontram-se os resultados mais relevantes, remetendo para apêndice toda a informação tratada.

5.1 Perceber se o jogo fortalece as relações sociais

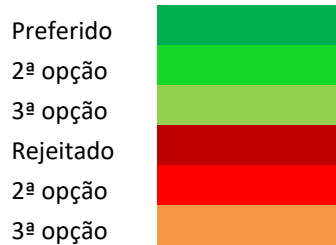
A análise dos dados foi realizada através do programa do Microsoft Excel, foi criado uma tabela de dupla entrada para cada bloco de questões (A, B, C e D). Na vertical, temos os alunos da turma (quem escolheu), na horizontal temos os alunos que foram escolhidos (quem foi escolhido). Cada tabela apresenta os resultados das duas questões que compõem cada bloco. Foram realizados gráficos circulares para apresentar as percentagens.

O teste sociométrico permite a avaliação da posição sociométrica de todos os alunos da turma, foram analisados os resultados em relação à Preferência Social (PS) dos alunos e ao seu Impacto Social (IS).

Depois de realizada a matriz sociométrica, entendeu-se pertinente apresentar o resultado em termos de percentagens, primeiro da PS e depois do IS.

A legenda utilizada em todas as perguntas é sempre a mesma (Figura 5.1):

Figura 5.1 - Legenda das figuras do tratamento dos blocos de questões



PS em relação ao bloco A - questões: nº 1 e 2: Qual dos teus colegas gostarias e qual não gostarias que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula?

Figura 5.2 - Matriz sociométrica das questões A1 e A2, quanto à PS, 1º teste

		Quem foi escolhido											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Quem escolheu	1												
	2												
	3												
	4												
	5												
	6												
	7												
	8												
	9												
	10												
	11												
	12												

preferido	2	1	1	0	0	3	1	0	1	1	0	2
2ª opção	2	0	0	0	4	0	3	0	0	0	0	2
3ª opção	2	0	2	0	1	0	0	1	2	3	0	0
Rejeitado	2	0	0	0	2	0	1	1	1	3	2	0
2ª opção	0	0	1	0	3	0	4	1	2	1	0	0
3ª opção	0	0	2	1	1	0	1	0	3	1	2	0

Preferência Social (P-R)												
Impacto Social (P+R)	8	1	6	1	11	3	10	3	9	9	4	4

Com se pode ver na Figura 5.2, no que se refere à PS, a aluna 1 (uma das alunas do nosso estudo) é escolhida por 2 vezes, na 1ª opção, na 2ª opção e na 3ª opção, contudo é rejeitada duas vezes na 1ª opção, obtendo um PS de 4, o que corresponde a 16%. A aluna 2 (a outra aluna do nosso estudo) só é escolhida por 1 aluno na 1ª opção, obtendo um PS de 1, o que corresponde a 4%.

O aluno 11 é o que obtém piores resultados, é rejeitado por 4 vezes, nunca é escolhido, obtém um PS de -4, o que corresponde a - 16%, talvez devido às características familiares e económicas. As alunas 1 (aluna do nosso estudo) e 12 são as mais preferidas no grupo turma, obtendo um PS de 4, o que corresponde a 16% (Apêndice I1).

No respeitante ao IS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) é escolhida por 8 vezes, o que corresponde a 12%, a aluna 2 só é escolhida 1 vez, o que corresponde a 1%.

Os alunos 2 (aluna do nosso estudo) e 4 são os menos preferidos, pois só são escolhidos uma vez, o que corresponde a 4% e o aluno 5 é o mais escolhido, tendo sido escolhido por 11 vezes, o que corresponde a 16% (Apêndice I2).

No 2º teste sociométrico, os resultados do bloco A foram alterados, existem menos alunos a serem rejeitados (Figura 5.3).

Figura 5.3 - Matriz sociométrica das questões A1 e A2, quanto à PS, 2º teste

Quem escolheu	Quem foi escolhido											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1			1		1		1		1	1		1
2	1				1			1	1	1		
3	1				1	1			1	1	1	
4	1				1	1	1		1		1	
5	1	1	1			1	1		1	1	1	
6	1		1		1		1		1	1		
7	1		1		1				1	1		1
8		1									1	
9			1		1		1		1			1
10	1			1	1		1		1			1
11	1		1				1		1	1	1	
12		1		1	1		1	1	1	1	1	

Preferido	2	1	1	0	0	3	1	0	1	1	0	2
2ª opção	2	0	0	0	4	0	3	0	0	0	0	2
3ª opção	2	0	2	0	1	0	0	1	2	3	0	0
Rejeitado	2	0	0	0	2	0	1	1	1	3	2	0

2ª opção	0	0	1	0	3	0	4	1	2	1	0	0
3ª opção	0	0	2	1	1	0	1	0	3	1	2	0
Preferência Social (P-R)	4	3	0	1	1	3	0	-1	1	-1	-2	4
Impacto Social (P+R)	8	3	6	3	9	3	8	3	9	9	6	4

Como se pode ver na Figura 5.3, em relação à PS, os alunos 2, 4, 5, 7, 9 e 11 (50%) melhoraram os seus resultados. A aluna 1 (uma das alunas do nosso estudo) mantém os seus resultados. A aluna 2 (a outra aluna do nosso estudo) foi escolhida por mais dois alunos.

O aluno 11 continua a ser o que apresenta piores resultados, contudo melhorou 50% em relação ao 1º teste, obtendo um resultado de -2.

Os alunos 1 (aluna do nosso estudo) e 12 continuam a apresentar os melhores resultados, sendo escolhidos por 4 vezes (Apêndice I3).

No respeitante ao IS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) continua sem alterações, é escolhida por 8 vezes, o que corresponde a 12%, a aluna 2 (aluna do nosso estudo) é escolhida 3 vezes.

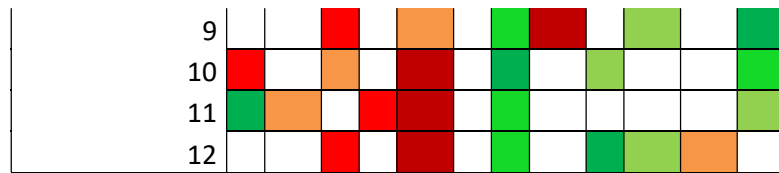
Os alunos 2, 4, 6 e 8 são os menos preferidos, pois só são escolhidos 3 vezes, contudo os alunos 2 e 4 aumentaram o seu resultado, enquanto os alunos 6 e 8 mantiveram os resultados obtidos no 1º teste.

O aluno 5 é o mais escolhido, tendo sido escolhido por 11 vezes, mantendo o resultado obtido no 1º teste (Apêndice I4).

PS em relação ao bloco B (questões: nº 1 e 2: Se tivesses de realizar um trabalho a pares, que colega escolherias e que colega não escolherias para trabalhar contigo?

Figura 5.4 - Matriz sociométrica das questões B1 e B2, quanto à PS, 1º teste

Quem escolheu	Quem foi escolhido											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1			3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2				4	5	6	7	8	9	10	11	12
3	3			4	5	6	7	8	9	10	11	12
4			3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
5			3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6		3		4	5	6	7	8	9	10	11	12
7	3		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8		3		4	5	6	7	8	9	10	11	12



Preferido	1	1	2	0	2	1	1	0	1	1	0	2
2ª opção	0	0	1	0	2	1	3	0	0	0	0	2
3ª opção	1	0	1	1	0	1	0	0	2	2	0	1
Rejeitado	1	0	0	0	3	0	1	1	1	3	2	0
2ª opção	1	1	3	1	1	0	0	0	0	1	2	0
3ª opção	0	1	1	0	2	0	0	0	2	0	2	0

Preferência Social (P-R)	0	-1	0	0	-2	3	3	-1	0	-1	-6	5
Impacto Social (P+R)	4	3	8	2	10	3	5	1	6	7	6	5

Como se pode ver na figura 5.4, relativamente à PS, a aluna 1 é escolhida por uma vez, na 1ª opção e na 3ª opção, contudo é rejeitada por duas vezes, na 1ª opção e na 2ª opção. Concluindo a aluna 1 apresenta uma PS de 0, o que corresponde a 0%. A aluna 2 é escolhida uma vez, na 1ª opção, todavia é rejeitada duas vezes, na 2ª e 3ª opção, apresentando um PS de -1, o que corresponde a -6%.

O aluno 11 é rejeitado por seis vezes, obtendo o pior resultado, -6, o que corresponde a -27% e o aluno 12 é o mais escolhido, obtendo o melhor resultado 5, o que corresponde a 23% (Apêndice I5).

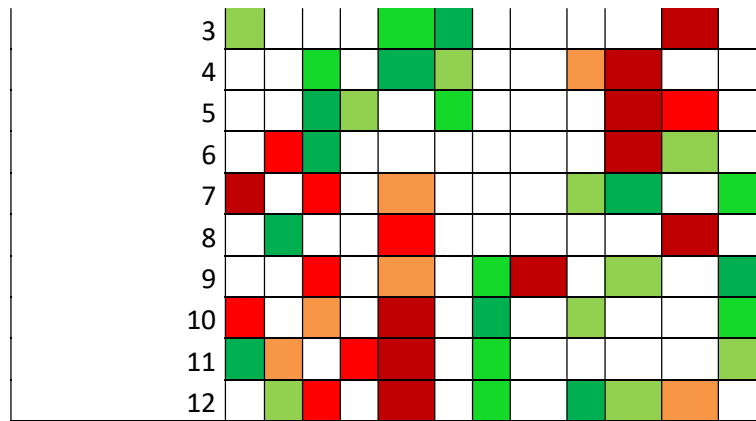
Quanto ao IS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) é escolhida 4 vezes, o que corresponde a 7% e a aluna 2 (aluna do nosso estudo) é escolhida 3 vezes, o que corresponde a 5%.

O aluno 5 é o mais escolhido, sendo escolhido por 10 vezes, o que corresponde a 17% e o aluno 8 é o mais rejeitado, sendo escolhido uma única vez, o que corresponde a 2% (Apêndice I6).

Os resultados do 2º teste não apresentam alterações significativas, apenas dois alunos melhoraram os seus resultados, o que corresponde a 16,6% (Figura 5.5).

Figura 5.5 - Matriz sociométrica das questões B1 e B2, quanto à PS, 2º teste

		Quem foi escolhido											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Quem escolheu	1												
	2												



Preferido	1	1	2	0	2	1	1	0	1	1	0	2
2ª opção	0	0	1	0	2	1	3	0	0	0	0	2
3ª opção	1	1	1	1	0	1	0	0	2	2	0	1
Rejeitado	1	0	0	0	3	0	1	1	1	3	2	0
2ª opção	1	1	3	1	1	0	0	0	0	1	2	0
3ª opção	0	1	1	0	2	0	0	0	2	0	2	0

Preferência Social (P-R)	0	0	0	0	-2	3	3	-1	0	-1	-4	5
Impacto Social (P+R)	4	4	8	2	10	3	5	1	6	7	5	5

Como se pode ver na Figura 5.5, relativamente à PS, a aluna 2 (aluna do nosso estudo) que tinha tido um resultado de -1 passou para 0, o aluno 11 passou de -6 para -4. Ambos melhoraram os seus resultados, sendo escolhidos mais 2 vezes (Apêndice I7).

Quanto ao IS os resultados apresentados não se alteraram muito, só 2 alunos, 16,6%, viram os seus resultados alterados.

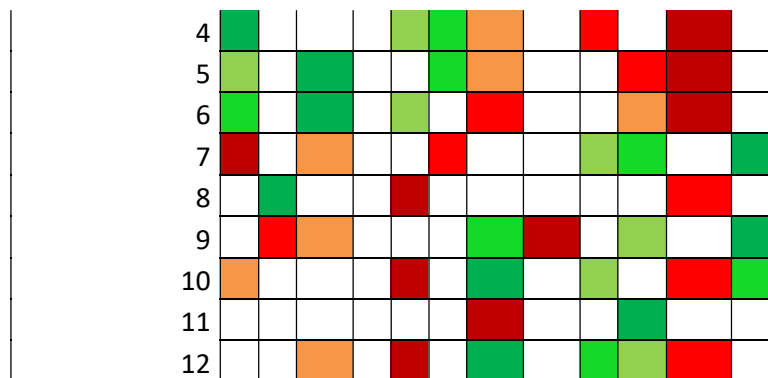
A aluna 1 (aluna do nosso estudo) que foi seleccionada por 4 vezes e o aluno 11 que foi seleccionado 5 vezes, menos 1 do que no 1º teste.

O aluno com mais IS é o aluno 10 e o aluno com menos IS é o aluno 8, não se registaram alterações, em relação ao 1º teste (Apêndice I8).

PS em relação ao bloco C - questões: nº 1 e 2: Indica o colega com quem gostas mais e com quem gostas menos de brincar/conversar durante o intervalo.

Figura 5.6 - Matriz sociométrica das questões C1 e C2, quanto à PS, 1º teste

		Quem foi escolhido											
Quem escolheu		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1													
2													
3													



Preferido	1	1	2	0	1	2	2	0	0	1	0	2
2ª opção	2	0	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1
3ª opção	1	0	0	1	3	0	0	0	2	2	0	0
Rejeitado	1	0	0	0	3	0	2	1	0	0	5	0
2ª opção	0	1	0	0	0	1	1	0	1	2	3	0
3ª opção	1	0	4	0	0	0	2	0	0	1	0	0

Preferência Social (P-R)	2	0	-2	2	2	3	-2	-1	2	1	-8	3
Impacto Social (P+R)	6	2	6	2	8	5	8	1	4	7	8	3

Como se pode ver na Figura 5.6, em relação à PS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo é escolhida por uma vez, na 1ª e na 3ª opção e por duas vezes, na 3ª opção, contudo é rejeitada por duas vezes, na 1ª opção e na 3ª opção. Assim, a aluna 1 apresenta uma PS de 2, o que corresponde a 7%. A aluna 2 (aluna do nosso estudo) é escolhida uma vez, na 1ª opção, todavia é rejeitada uma vez, na 2ª opção, apresentando um PS de 0, o que corresponde a 0%.

O aluno 11 é rejeitado por oito vezes, obtendo o pior resultado -8, o que corresponde a -29% e os alunos 6 e 12 são os mais escolhidos, obtendo o melhor resultado 3, o que corresponde a 11% (Apêndice I9).

Quanto ao IS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) é escolhida seis vezes, o que corresponde a 10%. A aluna 2 (aluna do nosso estudo) é escolhida três vezes, o que corresponde a 3%.

O aluno 8 é o menos escolhido, sendo escolhido por uma única vez, o que corresponde a 2% e os alunos 5, 7 e 11 são os mais escolhidos, com 8 escolhas, o que corresponde a 13% (Apêndice I10).

Resultado do bloco C (Figura 5.7), quanto ao 2º teste, as alterações foram de 25%, 3 alunos viram os seus resultados melhorarem, os alunos 2, 11 e 12.

Figura 5.7 - Matriz sociométrica das questões C1 e C2, quanto à PS, 2º teste

		Quem foi escolhido											
Quem escolheu		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1				3	2	2	2	2			2		
2	2				2							2	2
3				2	2	2						2	
4	2				2	2	2			2		2	
5	2		2			2	2			2	2		
6	2		2		2		2			2			
7	2		2			2				2	2		2
8		2				2						2	
9		2	2				2	2		2		2	2
10	2					2	2			2		2	2
11							2			2	2		
12		2	2			2				2	2	2	

Preferido	1	1	2	0	1	2	2	0	0	1	0	2
2ª opção	2	0	0	1	1	2	1	0	1	1	0	1
3ª opção	1	0	0	1	3	0	0	0	2	2	0	1
Rejeitado	1	0	0	0	3	0	2	1	0	0	5	0
2ª opção	0	1	0	0	0	1	1	0	1	2	3	0
3ª opção	1	0	4	0	0	0	2	0	0	1	0	0

Preferência Social (P-R)	2	1	-2	2	2	3	-2	-1	2	1	-3	4
Impacto Social (P+R)	6	3	6	2	8	5	8	1	4	7	7	4

Como se pode ver na Figura 5.7, a aluna 2 (aluna do nosso estudo) foi escolhida mais uma vez, assim como o aluno 12, o aluno 11 foi o que progrediu mais, passou de -8 para -3.

O melhor resultado continua a ser do aluno 12, com 16% e o pior resultado é o do aluno 11, com -12% (Apêndice I11).

Quanto ao IS, a percentagem de alterações é a mesma do PS, havendo 3 alunos com alterações no resultado. A aluna 2 (aluna do nosso estudo) e o aluno 12 foram escolhidos mais uma vez. O aluno 11 foi escolhido menos uma vez.

Os alunos 5 (13%) e 7 (11%) continuam a ser os mais escolhidos e o aluno menos escolhido é o aluno 8, só é escolhido por um aluno, o que corresponde a 2% (Apêndice I12).

PS em relação ao bloco D - questões: nº 1 e 2: Se quisesses convidar um colega para ir a tua casa brincar contigo, qual o colega que convidarias e qual o colega que não convidarias?

Figura 5.8 - Matriz sociométrica das questões D1 e D2, quanto à PS, 1º teste

Quem escolheu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1			3	4		6	7		9	10		
2	1				3	2	2	8			11	
3	2				3	2			9		11	
4	3			4			7		10		11	
5		2	3			6	7		9		11	
6	2		3		3		7			10	11	
7	1		2			6			8	9		12
8		1			3						11	
9					3		7		8	9	10	12
10	1				3		6		8		10	12
11					3		6			9		
12					3		7	8	9		11	

Preferido	1	1	3	0	1	1	2	0	1	1	0	1
2ª opção	1	0	0	0	3	2	2	0	0	1	0	2
3ª opção	2	0	0	3	0	0	0	1	2	2	0	0
Rejeitado	1	0	0	0	3	0	1	1	1	1	4	0
2ª opção	1	0	1	0	2	0	1	0	3	0	3	0
3ª opção	0	0	0	0	0	1	3	1	1	1	2	0

Preferência Social (P-R)	2	1	2	3	-1	2	-1	-1	-2	2	-9	3
Impacto Social (P-R)	6	1	4	3	9	4	9	3	8	6	9	3

Como se pode ver na Figura 5.8, relativamente à PS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) é escolhida por uma vez, na 1ª opção e na 2ª opção e por duas vezes, na 3ª opção. Contudo é rejeitada por uma vez, na 1ª opção e na 2ª opção. Assim, a aluna 1 apresenta uma PS de 2, o que corresponde a 7%. A aluna 2 (aluna do nosso estudo) é escolhida uma única vez, na 1ª opção, nunca é rejeitada, apresentando um PS de 1, o que corresponde a 4%.

O aluno 11 é rejeitado por 9 vezes, obtendo o pior resultado -9, o que corresponde a -31% e os alunos 4 e 12 são os mais escolhidos, obtendo o melhor resultado 3, o que corresponde a 10% (Apêndice I13).

Quanto ao IS, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) é escolhida por seis vezes, o que corresponde a 10%. A aluna 2 (aluna do nosso estudo) é escolhida uma única vez, o que corresponde a 1%, sendo a aluna menos escolhida.

Os alunos 5, 7 e 11 são os mais escolhidos, sendo escolhidos por 9 vezes, o que corresponde a 13% (Apêndice I14).

No bloco D, quanto ao 2º teste, 5 alunos obtiveram alterações, o que corresponde a 41,6%, os alunos 2, 5, 8, 9 e 11 (Figura 5.9).

Figura 5.9 - Matriz sociométrica das questões D1 e D2, quanto à PS, 2º teste

Quem escolheu	Quem foi escolhido											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1			3	0	1	1	2	0	1	1	0	1
2	3				3	2	2	0	0	1	0	2
3	2	2		0	3	0	0	2	2	2	0	0
4	1	0	0		0	1	0	1	0	1	4	0
5	1	0	1	0		2	0	1	0	3	0	3
6	0	0	0	0	0		1	3	1	1	1	2
7	2	3	2	3	1	2	-1	0	-1	2	-8	3
8	6	3	4	3	7	4	9	4	7	6	8	3
9												
10												
11												
12												

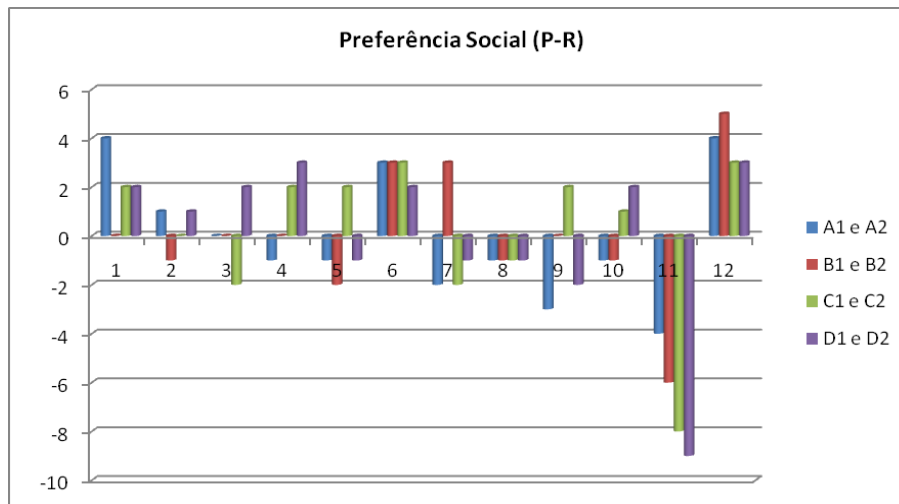
Como se pode ver na Figura 5.9, estes alunos melhoraram os seus resultados, a aluna 2 (aluna do nosso estudo) foi escolhida por mais 2 vezes, o aluno 5 (aluna popular) passou de um resultado de -1 para 1, o aluno 8 passou de -1 para 0, o aluno 9 passou de -2 para -1 e o aluno 11 (aluno com dificuldades familiares) passou de -9 para -8 (Apêndice I15).

Quanto ao IS a aluna 2 (aluna do nosso estudo) foi escolhida por mais 2 vezes, o aluno 8 foi escolhido por mais uma vez. Os alunos 7 e 11 foram escolhidos menos uma vez e o aluno 5 foi escolhido menos 2 vezes. Novamente houve alterações em 41,6% dos alunos (Apêndice I16).

O resultado do 1º teste sociométrico (Figura 5.10) indica, em relação à PS, que o aluno 12 é o que obtém melhores resultados em todas as questões, tanto em sala de aula como fora da sala de aula, é escolhido positivamente por 16 vezes e nunca é rejeitado.

O aluno 11 (Aluno com dificuldades familiares) é o que obtém piores resultados em todas as questões, tanto dentro como fora da sala de aula, apresenta resultados negativos, nunca é escolhido e é rejeitado por 27 vezes.

Figura 5.10 - Relação de todas as questões, relativamente à PS, 1º teste



No que diz respeito às alunas do nosso estudo, verificou-se que a aluna 1 é uma aluna com uma boa visibilidade sociométrica na turma, pois é escolhida positivamente por 16 vezes, tendo sido rejeitada por 8 vezes, como se pode observar na Tabela 5.1. A aluna 2 é uma aluna com fraca visibilidade sociométrica na turma, pois é escolhida positivamente por 4 vezes, mas é rejeitada por 3 vezes (Figura 5.11).

Figura 5.11 - Número de Nomeações positivas e negativas

<i>Alunos</i>	Nomeações positivas	Nomeações negativas
<i>1</i>	16	8
<i>2</i>	4	3
<i>3</i>	12	8
<i>4</i>	6	2
<i>5</i>	18	20
<i>6</i>	14	8
<i>7</i>	16	9
<i>8</i>	2	6
<i>9</i>	12	15
<i>10</i>	15	14
<i>11</i>	0	27
<i>12</i>	16	0

Em conformidade com a Tabela 5.2, a média de nomeações positivas de toda a turma é de 1,364 e a média de nomeações negativas de toda a turma é de 1,25. Se retirarmos as alunas com medidas adicionais, a média de nomeações positivas é de 1,261 e a média de nomeações negativas é de 1,238, como se pode observar na Tabela 5.2.

Tabela 5.1 - Média das nomeações positivas e negativas

MÉDIA

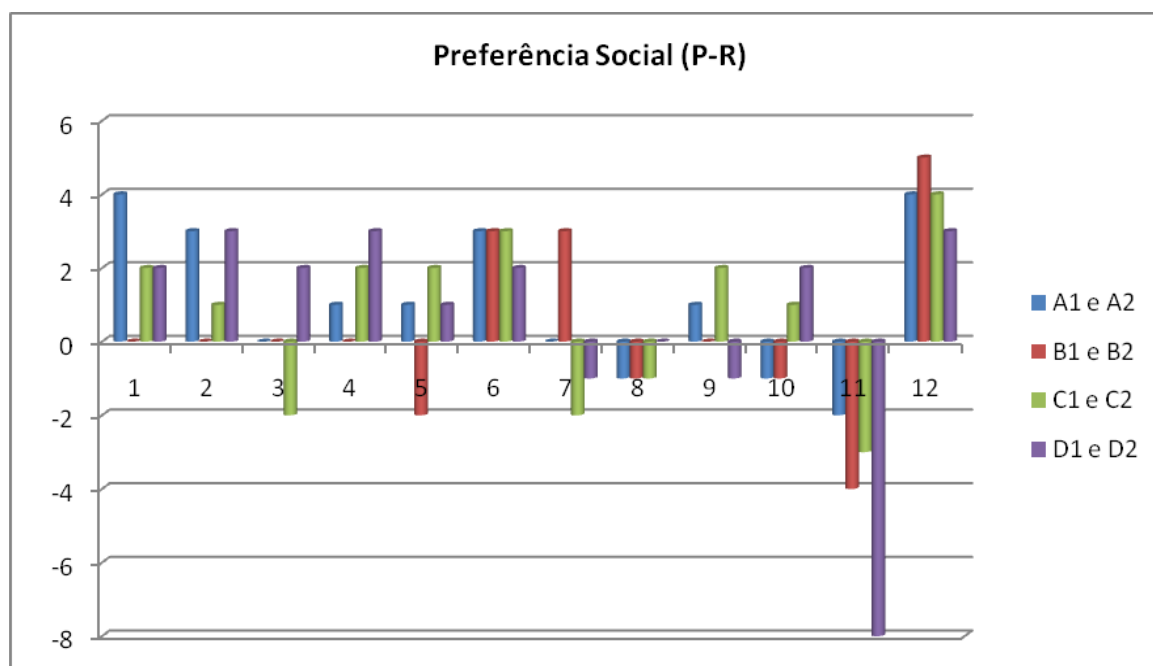
Nomeações positivas		Nomeações negativas	
Toda a turma	Sem as alunas com medidas adicionais	Toda a turma	Sem as alunas com medidas adicionais
1,364	1,25	1,261	1,238

Verifica-se que a média aumenta nas nomeações positivas, quando inserimos as alunas com medidas adicionais, o que é um aspeto positivo.

Todavia a média aumenta nas nomeações negativas, quando inserimos as alunas com medidas adicionais, o que é um aspeto negativo.

Como se pode ver na Figura 5.12, no que diz respeito ao 2º teste, os resultados alcançados são diferentes, os alunos: 1, 3, 6 e 10 mantêm os seus resultados e os alunos: 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 11 melhoram os seus resultados.

Figura 5.12 - Relação de todas as questões, relativamente à PS, 2º teste



De acordo com a Tabela 5.2, a aluna 2 (aluna do nosso estudo) melhora significativamente os seus resultados, deixa de ter resultados negativos e melhora nos blocos A e D, passando de 1 para 3. O aluno 4 melhora, deixa de ter resultados negativos, o aluno 5 melhora nos blocos A e D, passando de -1 para 1. O aluno 7 melhora, no bloco A, passando de -2 para 0. O aluno 8 melhora no bloco D passa de -1 para 0. O aluno 9 melhora nos blocos A e D, de -3 passa a 1 e de -2 passa a -1, respectivamente. O aluno 11 (aluno com dificuldades familiares) melhora em todos os blocos, todavia continua apresentar níveis negativos. O aluno 12 melhora, no bloco C, passa de 3 para 4.

Tabela 5.2 - Resultado do 2º teste sociométrico

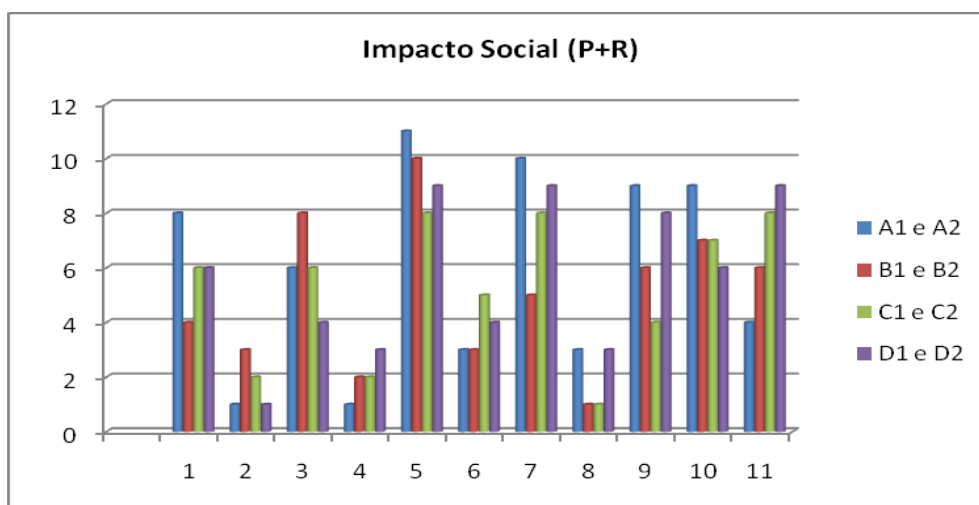
	Alunos nº	Total	%
Mantém	1, 3, 6, 10	4	33,3
Melhora	2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12	8	66,7
Piora	-----	-----	-----

Verificou-se que 66,7% dos alunos melhoraram os seus resultados (Tabela 5.2).

Em relação às alunas 1 e 2 (alunas do nosso estudo), houve uma melhoria de 50%, a aluna 2 melhorou, a aluna 1 manteve os resultados.

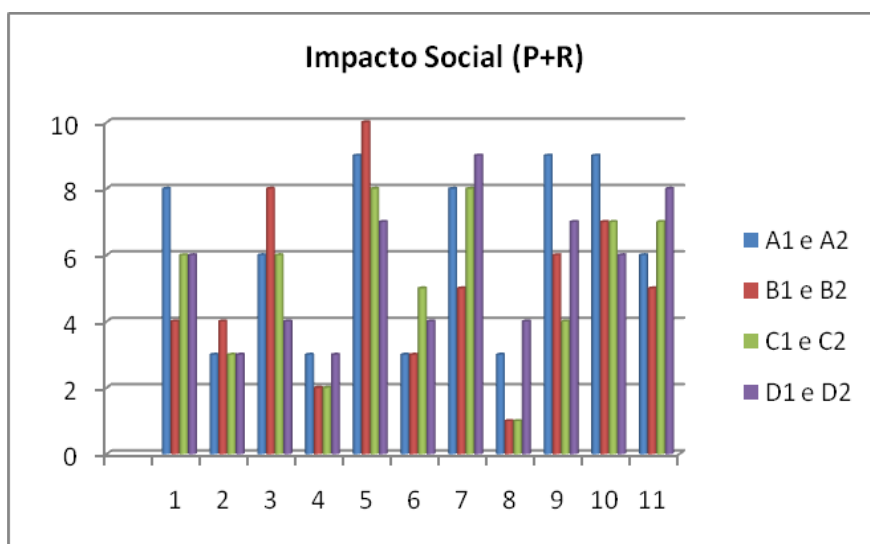
Quanto ao IS, o aluno escolhido mais vezes é o aluno 5, em todas as questões e o aluno menos escolhido é a aluna 2, trata-se da aluna do nosso estudo (Figura 5.13).

Figura 5.13 - Relação de todas as questões, relativamente ao IS, 1º teste



Como se pode ver na Figura 5.14, em relação ao 2º teste, os resultados alteram-se ligeiramente. O aluno com mais IS continua a ser o aluno 5 (aluna popular) e o aluno com menos IS é o aluno 8. A aluna 2 deixa de ser a que tem menos IS.

Figura 5.14 - Relação de todas as questões, relativamente ao IS, 2º teste



Através da grelha das Participações (Apêndice C), registou-se as participações das alunas com medidas adicionais em situação de jogo, a legenda foi apresentada no 4.6.3 e é utilizada em todas as grelhas de registo.

No respeitante à grelha das Participações os itens registados são os seguintes: adesão às atividades de jogo, atenção, persistência, ajustamento às atividades de jogo, atitude face às atividades de jogo (individuais e coletivas), comunicação verbal, comunicação não verbal, respeita as regras e tolerância à frustração.

No que diz respeito ao item: Adesão às atividades, obteve-se os seguintes resultados:

Nos dois primeiros jogos não se registam alterações, nos restantes jogos a aluna 2 participa de forma voluntária muitas vezes, passando do 2 para o 3. A aluna 1 participa de forma voluntária poucas vezes, subindo do 1 para o 2 logo no 3º jogo. Ambas revelam algum progresso (Apêndice I17).

Em relação ao item: Atenção, os resultados apresentados são praticamente inalteráveis, ambas as alunas são atentas às instruções e ao jogo (Apêndice I18).

Quanto ao item: Persistência, a partir do 2º jogo ambas as alunas esforçam-se mais vezes e desistem menos vezes, estas alterações surgem logo no 2º jogo (Apêndice I19).

No que diz respeito ao item: Ajustamento às atividades de jogo, a aluna 1 mantém sempre o mesmo resultado, a aluna 2 altera o seu comportamento apresentando um comportamento social mais adequado (Apêndice I20).

Os resultados do item: Atitude face às atividades de jogo individuais e coletivos, os resultados são fixos, novamente só surgem alterações nos dois últimos jogos, a aluna 1 apresenta mudança de comportamento mais significativa no item: Atitude face às atividades de jogo coletivas (Apêndice I21 e I22).

No item: Comunicação Verbal, a aluna 1 apresenta mais dificuldades em comunicar espontaneamente ou a fazer perguntas. Ambas respondem muitas vezes ao que lhes é perguntado. Verifica-se, mais uma vez, uma evolução nos dois últimos jogos (Apêndice I23).

No item: Comunicação Não Verbal, que se divide em duas partes, Olhar e Utiliza o gesto, optou-se por realizar só o gráfico do Olhar, uma vez que em relação a Utiliza o gesto, ambas as alunas têm o mesmo comportamento e este não foi alterado, nunca ou quase nunca utilizam o gesto.

Quanto ao item: Olhar, as alunas são muito constantes, nunca ou quase nunca evitam o olhar recorrem muitas vezes ao professor. Essa tendência acentuou-se nos dois últimos jogos (Apêndice I24).

No item: Respeita as Regras, a aluna 1 é mais constante, progredindo nos dois últimos jogos para sempre/quase sempre. A aluna 2 revela mais dificuldades em respeitar as regras (Apêndice I25).

No item: Tolerância à Frustração, a aluna 1 mantém sempre o mesmo comportamento, a aluna 2 manifesta alguma oscilação, 40% apresenta muitas vezes (Apêndice I25).

O resultado desta grelha aponta para um progresso das alunas do nosso estudo, refletindo-se nos dois/três últimos jogos.

Na grelha das interações sociais (Apêndice B) foram registados os seguintes itens: atitude em relação ao outro, relação com os pares e cooperação com os pares.

O item: Atitude em relação ao outro foi analisado segundo três aspetos, ter uma atitude adequada, gerir a distância física e tolerar o toque do outro.

Pode-se verificar que existe uma maior evolução no 4º e 5º jogo, existe como que um tempo de habituação em relação ao jogo, pois nos primeiros jogos o comportamento não se altera. Existem progressos em todos os itens (Apêndice I26).

O item: Relação com os Pares foi analisada segundo cinco aspetos, afável, indiferente, de rejeição, agressivo e dependente.

Tal como no item anterior, parece haver a necessidade de um tempo de adaptação ao jogo e só se registam alterações mais significativas nos dois últimos jogos.

As alterações mais relevantes são: no grau de dependência e no grau de indiferença que apresentam níveis mais baixos (Apêndice I27).

O item: Cooperação com os pares foi analisado segundo três aspetos, toma a iniciativa, só quando solicitado e pede ajuda aos seus pares.

Neste item as alterações começam no 3º jogo, as alunas tornam-se mais participativas, tomando a iniciativa mais vezes. A aluna 2 evoluiu bastante em relação a pedir ajuda aos seus pares (Apêndice I28).

O resultado desta grelha é bastante similar ao resultado da grelha das participações, indica um progresso das alunas deste estudo, principalmente nos dois/três últimos jogos.

5.2 Entender se o jogo desenvolve atitudes e valores inclusivos

Neste parâmetro pretende-se averiguar as atitudes e valores das alunas com medidas adicionais em situação de jogo. Os itens investigados foram: responsabilidade/ cumpre regras, solidariedade, curiosidade, cidadania/respeito e participação.

O tratamento utilizado foi a realização de uma tabela de dupla entrada, onde temos os jogos na vertical e os itens das atitudes e valores na horizontal, com os respetivos resultados, desta forma verifica-se a progressão ou não em cada item e em cada jogo.

Realizou-se a média de cada item como indicador do resultado, podendo-se tirar possíveis ilações sobre a posição de cada item e verificar a sua positividade.

Tabela 5.3 - Média dos itens da grelha de atitudes e valores da aluna 1

Aluna 1

<i>Jogos</i>	<i>Responsabilidade/ Cumpre regras</i>	<i>Solidariedade</i>	<i>Curiosidade</i>	<i>Cidadania/ Respeito</i>	<i>Participação</i>	<i>Média</i>
<i>1º jogo</i>	3	2	3	3	3	2,8
<i>2º jogo</i>	3	2	2	3	2	2,4
<i>3º jogo</i>	4	3	4	4	4	3,8
<i>4º jogo</i>	4	3	3	4	4	3,6
<i>5º jogo</i>	4	3	4	4	4	3,8
<i>Média</i>	3,6	2,6	3,2	3,6	3,4	

Da análise e do tratamento desta grelha sugere-se as seguintes ilações (Tabela 5.3). A aluna 1 faz progressos em todos os itens nos três últimos jogos, melhorando a sua responsabilidade/cumprir regras, a solidariedade, a cidadania/ respeito e a participação. À exceção do item curiosidade, onde a aluna revela alguma oscilação, todavia acaba por revelar progresso.

A média obtida em todos os itens é superior 3, o que significa que é muito satisfatória, à exceção do item solidariedade, onde a média obtida é de 2,6 pouco satisfatória.

Se realizarmos uma correlação entre os jogos verifica-se que os dois primeiros jogos são os que têm média mais baixa (2,8 e 2,4). Verificou-se que ao subir a média progrediram as atitudes e valores da aluna. Nos jogos 3 e 5 foi onde a aluna obteve melhor média (ambos com 3,8).

Tabela 1.4 - Média dos itens da grelha de atitudes e valores da aluna 2

Aluna 2

<i>Jogos</i>	Responsabilidade/ Cumprir regras	Solidariedade	Curiosidade	Cidadania/ Respeito	Participação	Média
<i>1º jogo</i>	4	1	3	4	2	2,8
<i>2º jogo</i>	2	1	2	4	1	2
<i>3º jogo</i>	4	3	4	4	3	3,6
<i>4º jogo</i>	4	2	3	4	4	3,4
<i>5º jogo</i>	3	2	4	4	3	3,2
	3,4	1,8	3,2	4	2,6	

Como se pode ver na Tabela 5.4, a aluna 2 faz progressos em todos os itens, excepto no item cidadania/ respeito, que se mantém inalterável, contudo a sua atitude é bastante significativa.

A aluna apresenta oscilações, praticamente, em todos os itens. Todavia revela progressos, principalmente na participação, na solidariedade e na curiosidade.

A média obtida nos itens responsabilidade/cumprir regras, curiosidade e cidadania/respeito, é superior a três, o que significa que é muito satisfatória. O item da solidariedade é o mais baixo, a média obtida é de 1,8.

Se compararmos os resultados dos jogos verifica-se que os dois primeiros jogos são os que têm média mais baixa (2,8 e 2). Verificou-se que ao subir a média progrediram as atitudes e valores da aluna, contudo continua a haver oscilação. O jogo 3 foi onde a aluna obteve melhores resultados (3,6).

Considerações Finais

Através da análise dos testes sociométricos, verifica-se que ocorreu uma melhoria da posição sociométrica de todos os alunos da turma. As alunas com medidas adicionais (alunas 1 e 2), melhoraram a sua posição sociométrica, o seu sucesso foi de 50%. Os resultados indicam que a realização dos jogos possibilitou uma maior aceitação de todos os alunos da turma.

Tanto a Preferência Social como o Impacto Social dos alunos alteram-se do 1º momento (antes da realização dos jogos) para o 2º momento (após a realização dos jogos), obtendo os alunos mais nomeações positivas ou diminuindo o número de nomeações negativas.

Os alunos aumentaram a sua empatia e as interações sociais, em particular com as alunas com medidas adicionais e com outros alunos que apresentaram, inicialmente, dificuldades nas interações sociais tendo adquirido uma maior vinculação à turma. Relacionam-se mais uns com os outros, revelando uma maior predisposição para as atividades e uma maior segurança pessoal. De salientar no item da comunicação é que, ambas, as alunas do nosso estudo atingem um maior número de interações, falando espontaneamente e fazendo mais perguntas.

Tal como refere Jackson e Martin (1998) as relações de vinculação entre a escola e a turma são muito importantes para o sucesso educativo. É na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo e aí estabelecem relações sociais com os elementos de toda a comunidade educativa. As amizades criadas e desenvolvidas na escola promovem o bem-estar psicológico e o sucesso académico.

No estudo realizado verificou-se que a média das nomeações positivas aumentou após a realização dos jogos, o que revela que os alunos desenvolveram relações positivas e de pertença ao grupo social, assim como Larrivee e Horne (1991) defendiam. Nomeadamente, 66,7% dos alunos melhoraram os seus resultados, obtendo ou mais nomeações positivas ou menos nomeações negativas, não houve nenhum aluno a piorar os seus resultados. Estes resultados revelam a importância de trabalhar estas dimensões na escola, e o contributo que o jogo pode dar como impulsionador das relações sociais entre os alunos, tanto em alunos com medidas adicionais, como em todos os outros alunos da turma.

A competência social define o comportamento social, a capacidade de desenvolver habilidades sociais promovendo ou não a aceitação social, tendo um papel essencial no desenvolvimento do ser humano. Tal como refere Haager e Schumaker (1995), “Falar em

competência social, significa realizar um conjunto de comportamentos que promovem a aceitação social”.

Da análise das grelhas de observação constata-se que as maiores alterações se registaram nos últimos jogos realizados (3º, 4º e 5º jogos). Itens como a persistência, a adesão e a melhoria do comportamento social, de atitudes e valores sobem para o nível máximo de registo positivo. As alunas com medidas adicionais obtêm percepções positivas na maioria dos domínios avaliados e obtêm uma maior aceitação e respeito por parte dos seus colegas de turma, posição defendida Avramidis (2012) e Matos (2014).

Mais uma vez os resultados desta investigação sugerem que as práticas pedagógicas envolvendo o jogo promovem a inclusão e o desenvolvimento de alunos com medidas adicionais, possibilitando a aquisição de conhecimento de forma dinâmica e motivadora e estabelecendo mais interações sociais.

Tal como já foi referido anteriormente os alunos passam a maior parte do seu dia na escola, o contexto escolar adquire assim um papel muito importante na sua vida. É na escola que são satisfeitas as suas necessidades, inclusivamente o carinho e a amizade.

Todos os dias os professores enfrentam vários desafios, um dos mais significativos é o desenvolvimento das relações sociais. De acordo com Perrenoud (1995), mais importante do que cumprir os conteúdos programáticos é dar atenção às necessidades do aluno e conquistar a sua adesão às atividades.

Como todos os estudos desta natureza, esta investigação deparou-se com algumas limitações inerentes aos próprios instrumentos utilizados e ao limite de tempo despendido. “Em nenhum trabalho de investigação, em pequena ou grande escala, o tempo é suficiente para tudo o que há a fazer” (Bell, 1993, p.66).

No caso do teste sociométrico só são analisadas as questões de amizade e de relações sociais na escola. Outra questão a ser colocada é: será que a variedade, as suas características e o contexto de realização de jogos interferem e, é de certa forma limitadora desta investigação? No decurso da sua realização observou-se que o comportamento dos alunos se alterava se os jogos eram realizados no interior ou no exterior da sala de aula (Diário de Campo).

Esta poderia ser uma questão para o desenvolvimento de uma linha futura de investigação. Será que o fato de realizar o jogo fora da sala de aula promove uma maior liberdade de atitudes e estimula diferentes relações sociais?

Apesar das limitações metodológicas que não permitem nem conclusões assertivas nem extrapolações, os resultados evidenciam de forma objetiva que o jogo interfere positivamente no desenvolvimento de competências sociais de alunos com medidas adicionais, mas também de outros alunos com dificuldades de aceitação dentro do contexto da turma e que, dessa forma, contribui para a promoção de valores e atitudes inclusivos.

Todavia importa enfatizar que o estudo desenvolvido revelou-se muito satisfatório para a minha formação pessoal e social. Trata-se de mais um passo no reconhecimento de que o jogo é enriquecedor para os alunos com medidas adicionais e para todos os outros no estabelecimento de interações sociais e no desenvolvimento de atitudes e valores.

Este estudo foi bastante recompensador, pois permitiu o meu desenvolvimento pessoal e profissional aumentando as minhas capacidades de investigação, uma expansão dos conhecimentos sobre a temática abordada e estimulação na realização de outros futuros projetos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. (Título original “Education for all: Making it happen” - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, abril de 1995 – Tradução, autorizada pelo autor, de Ana Maria Bénard da Costa). Acedida a 12 de Dezembro de 2010 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Almqvist, L., Uys, C., & Sandberg, A. (2007). The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences. *South African Journal of Occupational Therapy*, pp. 8-13. <http://hdl.handle.net/2263/6233>
- Alves, S., & Lopes-dos-Santos. (s. d.). *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*. University of Porto. https://www.researchgate.net/publication/261549243_Bringing_Disability_Awareness_into_the_General_Curriculum
- Antunes, C. (2012). Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Vozes.
- ANQEP. (2022). *Educação inclusiva e necessidades educativas específicas*. <https://catalogo.anqep.gov.pt/ufcdDetalle/12507>
- Aranha, M. (1989). *Filosofia da Educação*. Moderna.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, V. 28, N.º 4, pp. 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação. pp. 29-30. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/798-os-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-subsidios-para-o-sistema-de-educacao>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/3254>
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batista, R. (2011). *Introdução às ciências de educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Universidade Católica Editora.
- Batista, S., Pires, Â., Brito, E., & Rodrigues, F. (2017). O uso das T.I.C. como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem [The use of ICT as a tool to facilitate

- learning]. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*. pp.105-109. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Edições 70.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Swnmus Editorial.
- Biazotto, L., Biazotto, L. (2019). Educação Inclusiva e o Ambiente Escolar. *Prospectus*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5558985>
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama* (4.^a ed.). Springer Publication Company, pp. 188-211.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 3. pp. 42-69.
- Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion* (OCDE Education Working Papers, N° 256). Organization for Economic Cooperation and Development. <https://www.oecd.org/education/building-capacity-for-inclusive-teaching-57fe6a38-en.htm>
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). *Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome*. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. pp. 15-45. <https://psycnet.apa.org/record/1988-98843-001>
- Calvino, I. (1994). *A conceptual framework, OECD Education Working Papers*. Palomar. trad. Ivo Barroso. Companhia das Letras.
- Capucha, L. (1998). Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades. In José Manuel Viegas e António Firmino da Costa (Ed.). *Portugal: Que Modernidade?* Celta.
- Capucha, L., Pinto, J., Evaristo, T. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projeto. Guião Prático*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projetos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Cavaco, N. (2010). *O Profissional e a Educação Especial - uma abordagem ao autismo*. Editorial Novembro.
- Cerna, L., et al. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies*. No. 260. OECD. <https://www.oecd.org/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies-94ab68c6-en.htm>

- Champagnat, E. (2019). *Desenvolvimento Infantil Educação e Crescimento*. <https://noticias.externatochampagnat.pt/wordpress/2019/08/7-jogos-didaticos-beneficios-criancas/>
- Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. *Mind in Society*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Conferência de Jomtien. (1990). <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Correia, L. (1997). *Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares* (vol. 1). Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando Conceitos. In Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 57-72). Porto Editora.
- Costa, A. (1995). *A Escola Inclusiva: do conceito à prática*. Inovação. N.º 9. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, E. & Cimbra, C. (2008). Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. *Psicol. Soc.*, 20(1), 125-133. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100014>.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <http://hdl.handle.net/10437/2745>
- Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Unesco. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 (1994). UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- DUDH (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- DUDC (1959). Declaração dos direitos da criança. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Duarte, S., Frazão, A., Malheiro, S., Moreira, J., Martins, R. & Simões, C. (2015). *Grelha de Observação do Comportamental (GOC)* <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/10901/4/Anexo%203%20-%20Grelha%20de%20Observa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Comportamento.pdf>

- Elkonin, D. (1998). *Psicologia do Jogo*. Livraria Martins Fontes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Evolução. (s.d.) https://grupoevolucao.com.br/livro/Sindrome_Down/escola_inclusiva.html
- Farinha, J. (2005). *Manual Pedagógico. Psicologia da Educação - para uma abordagem ecossistémica da relação educativa*, Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Fiatcoski, D. & Góes, A. (2021). Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. *Revista Educação Especial*. 34, e13/1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X55111>
- Florian, R. (2003). Práticas Inclusivas. Que práticas son inclusivas, por qué y como?: Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas (pp. 43-58). Rose, R; Florian, L.; Tilstone, C., & Moltó, M. C. C. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Editorial EOS. ISBN 84-9727-060-6
- Fonseca, V. (2004). Tendências futuras para a educação inclusiva (pp. 41-63). C. D. Stobaus, & J. M. Mosquera, *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Edipucrs.
- Frazão, D. (s.d.). Biografia de Maria Montessori e biografia. https://www.ebiografia.com/maria_montessori/
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M., & Pereira, E. (2018). O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*. Vol. 20, No 3, pp. 235-244 <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1461>
- Friedmann, A. (2012). *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão*. Moderna.
- Gaddis, L., & Hatfield, L. (1997). Characteristics of the learning environment: students, teachers, and their interactions. In J. Swartz, & W. Martin. *Applied Ecological Psychology for Schools within Communities - Assessment and Intervention* (pp. 31-54). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gil, H. & Farinha, C. (2014). As TIC na prática de ensino supervisionada: utilização do software educativo «escola virtual» no 3.º ano do 1.º CEB. In *Congresso formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 926-935). Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Universidade do Minho. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2631/1/As%20TIC%20na%20pratica%20de%20ensino.pdf>
- Grando, R. (2004). *O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula*. Paulus.
- Grillo, M. (2004). O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) *Ser professor*. (4. Ed) EDIPUCRS. pp. 73-89.

- Guerra, E. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte.
- Haager, D., & Schumaker, j. (1995). Social learning and disabilities: Current issues and recommendations for future research. *Journal of Learning disabilities*, pp.205-215. https://www.google.com/search?q=haager%2C+d.%2C+%26+shumaker%2C+j.+%281995%29.+social+learning+and+disabilities%3A+current+issues+and+recommendations+for+future+research.+journal+of+learning+disabilities%2C+pp.205-215.&rlz=1C1GCEA_enPT960PT960&oq=&aqs=chrome.0.35i39i362l7j69i59i450.142824j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. in D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?*. FHM Edições.
- Itard, J. (1821). Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: Banks-Leite, L. Galvão, I. (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. Cortez.
- Jackson, S. & Martin, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*. Volume 21, Issue 5, pp. 569-583 <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0178>
- Kishimoto, T. (1995). O Brinquedo na Educação Considerações Históricas. São Paulo: FDE. Série. Ideias n. 7.39-45. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e Educação Infantil*. Editora: Pioneira.
- Kishimoto, T. (2006). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Vozes.
- Kishimoto, T. (2008). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengagelearning.
- La Taille, Y., Oliveira, M., Dantas, H. (1992). Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo Summus. ISBN 978-85-323-0412-4
- Lara, I. (2004). *Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série*. Rêspel.
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). Social Status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*. Volume 25, Issue 5, pp. 90-101. <https://doi.org/10.1177/00224669910250010>
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Editor Ramos Leitão.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In Rodrigues, D. *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto Editora.
- Matos, I. (2014). *Participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. ISPA - Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/3317>
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca [Education for all and

- everyone's success: from the Warnock Report to the Salamanca Declaration]. In Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [Proceedings of the 9th Congress of the Portuguese Society of Educational Sciences].(pp.179-189). <https://core.ac.uk/download/pdf/15567176.pdf>
- Mendes, E. (2004). Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a inclusão escolar. In: Mendes, E., Almeida, M., Williams, L. *Temas em educação especial: avanços recentes* (pp. 221-230). Edufscar.
- Mendes, O. (2012). *Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garret. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/3239/1/Trabalho%20final_ESEAG.pdf
- Mendes, R. (2022). O que é a educação inclusiva? *DIVERSA*. Instituto Rodrigo Mendes. <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 41, Issue 4, pp. 20-38. https://www.researchgate.net/publication/301580798_Inclusive_Values_Exploring_the_Perspectives_of_Pre-Service_Teachers
- Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <http://hdl.handle.net/10437/1488>
- Moreira, M. (2014). *Aceitação de alunos com NEE pela turma: um contributo para o debate sobre a inclusão*. Tese de mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8825>
- Moreno, J. (1978). *Who shall survive*. In *Foundations of sociometry, group psychotherapy and socio-drama* (2nd ed.). Beacon House. <https://psycnet.apa.org/record/1954-04178-000>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. ISPA.
- Mosquera, J., Stobaus, C. (2004). O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor* (p. 91- 107). 4. ed. EDIPUCRS.
- Murcia, J. (2020). *Aprendizagem através do jogo*. Artmed.
- OCDE. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/47785311.pdf>
- Oliveira, V. (org.) (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Vozes.
- OMS (2004). *CIF*. Organização Mundial de Saúde. <http://www.who.int/classification/icf>

- ONU. (2015). *Desenvolvimento Sustentável*.
<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>
- ONU. (2019). *Manual para a inclusão e equidade*. [Manual para garantir a inclusão e a equidade.pdf](#)
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Plural, Curitiba. (2022). Igualdade ou equidade: uma rápida reflexão necessária.
https://www.google.com/search?q=imagens+sobre+equidade&rlz=1C1GCEA_enPT960PT960&oq=imagens+sobre+equidade&aqs=chrome..69i57j0i22i30i39514.5966j1j7&sourceid=chrome
- Ponte, J. (1994). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.). *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM, pp. 2-28.
- Pugh, A. Macrae, I. (1995). *Old School Ties*. London BBC.
- Reis, M. (2013). A importância dos jogos para o ensino da matemática – confecção de jogos matemáticos. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Artigos, volume 1, ISBN 978-85-8015-076-6.
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_mat_artigo_marina_carneiro_dos_reis.pdf.
- Rodrigues, D. (1990). Educação Especial em Portugal: percursos e perspectivas, in *Ciências da Educação em Portugal*. Edições Asa.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva – as boas notícias e as más notícias. In Rodrigues, D. (org.) *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade* (pp.89-100). Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. in F. Armstron, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas* (pp. 73-100) Colecção: Questões Chave da Educação, Francisco Manuel dos Santos.
- Ros, S. (s.d.). *Brincadeiras infantis e relações sociais*.
[file:///C:/Users/f342/Downloads/10747-Texto%20do%20Artigo-32471-1-10-20090604%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/f342/Downloads/10747-Texto%20do%20Artigo-32471-1-10-20090604%20(3).pdf)
- SageJournals. (1986). Educar crianças com problemas de aprendizagem: uma responsabilidade compartilhada.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440298605200502>

- Sales, E. (2012). Deficiência e Educação: uma perspectiva histórica da educação de surdos. *Interfaces da Educação*. V.3, n.9, p.30.
<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=253>
- Sancho, J., e Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Artmed Editora S.A
- Sebastião, J., Campos, J., Rodrigues, S. & Chambino, M. (2013). *Estratégias de Intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos*. CIES-IUL.
<https://vdocuments.site/estrategias-de-intervencao-socioeducativa-em-contextos-sociais-.html?p.164>
- Sebba, J. (1996). *Developing Inclusive Schools*. University of Cambridge Institute of Education. p.3.
[https://scholar.google.pt/scholar?q=Sebba,+J.+\(1996\).+Developing+Inclusive+Schools.+University+of+Cambridge+Institute+of+Education.+p.3.&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.pt/scholar?q=Sebba,+J.+(1996).+Developing+Inclusive+Schools.+University+of+Cambridge+Institute+of+Education.+p.3.&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Selau, B. (2010). *Inclusão na sala de aula*. São Luís/MA: Edufma
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio*. Gailivro.
- Silva, F. (s.d.). Inclusão e Participação considerações em torno de conceitos. In S. Freire (coord.). *Inclusão como participação social: diferentes perspectivas em análise*. Coleção Educação XXI. p. 38.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50628/1/EXXI_InclusaoComoParticipacaoSocial_EBOOK.pdf
- Silva, F. (2022). O brincar nas crianças autistas. *Revista Educação Pública*.
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/o-brincar-nas-criancas-autistas>
- Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, V. 13, n. 13, pp.135-153.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>
- Simões, G. (s.d.). *A utilização das TIC na escola: potencialidades e limitações*.
<https://www.esad.edu.pt/images/docs/ca7/AutilizacaodasTICnaescola.pdf>
- Stoer, S. (1981). A Reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”. [The Veiga Simão Reform in teaching: social development project or “humanist disguise”]. *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*.
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-AReforma.pdf>
- Dicionário de Língua Portuguesa. (2009). Porto Editora.
- Pro Atitude Educacional. (2021). *Dez vantagens das TIC na educação*. Pro Atitude Educacional –Educação escolar, Sala de aula, Tecnologia e Blog.
<https://www.proatitude.com/l/10-vantagens-das-tic-na-educacao/>
- Teixeira, C. (1995). *A ludicidade na escola*. Loyola.

- Thomas, G. (1997). *Inclusive schools for an inclusive society*. *British Journal of Special Education*. 24(3), pp. 103 – 107.
https://www.researchgate.net/publication/229788588_Inclusive_Schools_for_an_Inclusive_Society
- Tilstone, C. Florian, L. Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Instituto Piaget.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais*. Edições UNESCO.
- UNESCO. (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos das crianças.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Valente, J. (1993). Diferentes Usos do Computador na Educação. Em Aberto. V. 12 n. 57.
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.12i57>
- Vasconcelos, M. (2006). *Ousar Brincar*. In: Arantes, V.A. (Org.) *Humor e alegria na educação* (p.57-74). Summus.
- Veiga, L. Dias, H. Lopes, A. Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais Ideias sobre Conceitos de Ciências*. Plátano Editora.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. Editora LTDA.
- Wallon, H. (1942). *Do Ato ao Pensamento*. Editora: Massagana.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2015). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO:

- Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 300.
- Decreto-Lei n.º 174/79, de 7 de junho. Diário da República, 1ª série – N.º 131.
- Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República, 1ª série – N.º 21.
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Diário da República, 1ª série – A – N.º 193.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1ª série – A – N.º 15.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série – N.º 4.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do sistema Educativo. Diário da República, 1ª série – N.º 234.

Despacho - Conjunto n.º 38/SEAM/SERE/88, de 2 de agosto. Diário da República, 2ª série – N.º 177.

Despacho - Conjunto n.º 173/ME/9, de 4 de setembro. Diário da República, 2ª série – N.º 204.

Despacho - Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República, 2ª série – N.º 149.

Portaria n.º 201- C/ 2015, de 10 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 133.

APÊNDICES

Apêndice A – Teste Sociométrico

Mestrado: O jogo como impulsionador da interação social de alunos com necessidades educativas específicas.

2022/2023

TESTE SOCIOMÉTRICO

Código A1, Idade: _____

A 1- Qual dos teus colegas **gostarias** que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula?

1º	
2º	
3º	

2- E quem **não gostarias** que estivesse sentado ao pé de ti?

1º	
2º	
3º	

B 1- Se tivesses de realizar um trabalho a pares, que colega **escolherias** para trabalhar contigo?

1º	
2º	
3º	

2- E quem **não gostarias** que trabalhasse contigo?

1º	
2º	
3º	

Mestrado: Guida Almeida de Sousa, n.º 229

Mestrado: O jogo como impulsionador da interação social de alunos com necessidades educativas específicas.

2022/2023

C 1- Indica o colega com quem **gostas mais** de brincar/conversar durante o intervalo.

1º	
2º	
3º	

2- E com quem **gostas menos**?

1º	
2º	
3º	

D 1- Se quisesses convidar um colega para ir a tua casa brincar contigo, qual o colega que **convidarias**?

1º	
2º	
3º	

2- E que colega **não convidarias**?

1º	
2º	
3º	

Mestrado: Guida Almeida de Sousa, n.º 229

Apêndice D – Grelha de Registo das Atitudes e Valores

GRELHA DE REGISTO DE ATITUDES E VALORES – REGISTO DIÁRIO – DATA: / /

ALUNOS	ATITUDES E VALORES				
	Responsabilidade / Cumpre regras	Solidariedade	Curiosidade	Cidadania/ Respeito	Participação
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
TOTAL Nº X					

Apêndice E – Diário de Campo

No 1º jogo: Kahoot, houve necessidade de fazer a leitura em voz alta, por parte do investigador, de cada pergunta, uma vez que a competência da leitura e interpretação das alunas 1 e 2 (alunas do nosso estudo) não lhes permitiam dar a resposta em tempo útil.

Todos os alunos demonstraram interesse e estavam entusiasmados com a utilização da tecnologia.

Subentendeu-se que as capacidades não estando bem desenvolvidas dificultam o desenvolvimento da atividade, neste caso o domínio da leitura e interpretação são um entrave à realização da atividade.

No 2º jogo: Puzzle, a aluna 1 (aluna do nosso estudo) simplesmente atirava a sua peça para alguém a tentar encaixar. A investigadora apercebeu-se que havia um líder que encaixava todas as peças. Deste modo o grupo turma foi dividido, sendo um grupo com menos elementos implicou uma maior envolvimento de todos. O fator competição veio proporcionar um maior empenho dos alunos. As alunas do nosso estudo ficaram em grupos separados.

Subentendeu-se que as alunas 1 e 2 (alunas do nosso estudo) funcionam melhor em grupos restritos.

No 3º e 4º jogo os alunos estabelecem mais contatos físicos espontâneos, apresentam-se mais à vontade, demonstrando mais disponibilidade para a atividade.

No 5º jogo: Jogo de mímica, a aluna 2 (aluna do nosso estudo) apresentou dificuldades em realizar a atividade sozinha, em frente à turma. Todavia participou ativamente na tentativa da descoberta das respostas.

Subentendeu-se que as características da personalidade cada indivíduo, neste caso expor-se sozinha em frente ao grupo turma e a fraca auto-estima, interferem na capacidade de intervenção na atividade.

O aluno 11 apresenta um quadro familiar e económico complicado, pelo que o seu comportamento é, muitas vezes, desadequado.

A aluna 12 é muito organizada e calma, tentando solucionar conflitos na turma.

A aluna 5 é muito popular, o que faz que seja escolhida muitas vezes, contudo o seu comportamento e atitudes não são as mais corretas.

O aluno 7, aluno de origem estrangeira, é bastante empenhado e trabalhador, todavia não estabelece as melhores interações sociais, *quicá* devido as características do seu país de origem.

Apêndice F – Jogos do estudo

JOGOS DO ESTUDO

1º jogo: Kahoot

Material: 1 computador e o telemóvel de cada um dos alunos, internet.

Participantes: todos os alunos, jogo de carácter individual.

Objetivos:

- Consolidar a compreensão/interpretação da leitura da obra “A Fada Oriana”;
- Promover a interação social;
- Cumprir regras;
- Incentivar as interações sociais;
- Promover atitudes e a participação;
- Proporcionar uma dinâmica positiva;
- Reduzir a ansiedade.

Execução: Os alunos ouviam as perguntas e as opções de resposta e tinham 20 segundos para escolherem a resposta correta. As perguntas eram simples e continham respostas básicas. Os alunos iam ganhando pontos, consoante acertavam nas respostas.

Utilizou-se as TIC como forma de motivação e com recurso a imagens coloridas.

2º jogo: Puzzle

Material: puzzle composto por 16 peças.

Participantes: todos os alunos da turma procuravam realizar o puzzle, colocando a sua peça no sítio certo. Jogo de grupo.

Objetivos:

- Incentivar as interações sociais;
- Promover atitudes e a participação;
- Proporcionar uma dinâmica positiva.

Execução: todos os alunos tinham pelo menos uma peça do puzzle e em conjunto procuravam realizar o mesmo.

Utilizou-se uma imagem de desenhos animados como forma de motivação.

3º jogo: Puzzle

Material: puzzle composto por 20 peças.

Participantes: todos os alunos da turma procuravam realizar o puzzle, colocando as suas peças no sítio certo. Jogo de grupo mais reduzido (2 grupos, de 7 elementos cada).

Objetivos:

- Promover a interação social;
- Promover uma competição saudável;
- Promover a ajuda, o trabalho colaborativo e a comunicação.

Utilizou-se uma imagem de desenhos animados como forma de motivação e dividiu-se a turma em dois grupos de forma a promover a competição.

4º jogo: Jogo de Palavras – 1ª fase

Material: Uma bola de trapos.

Participantes: todos os alunos, jogo de caráter individual.

Objetivos:

- Consolidar conhecimentos das classes de palavras;
- Favorecer a autonomia, a responsabilidade e a cooperação;
- Promover a entreajuda.

Execução: Um aluno atira a bola ao colega, este terá de apanhar a bola e dizer uma palavra com a letra A, que seja um nome próprio, vai-se percorrendo o alfabeto e alterando as classes de palavras.

4º jogo: Jogo de Palavras (STOP) – 2ª fase

Material: Caderno diário, lápis.

Participantes: Jogo de pares.

Objetivos:

- Consolidar a ortografia;
- Consolidar conhecimentos das classes de palavras;
- Promover a entreajuda.

Execução: em pares os alunos procuravam palavras das diversas classes de palavras (jogo similar ao jogo tradicional do STOP).

5º jogo: Jogo de Mímica das profissões

Material: os alunos e a sua imaginação.

Participantes: todos os alunos, jogo de caráter individual.

Objetivos:

- Melhorar a coordenação;
- Promover as interações sociais;
- Desenvolver a imaginação e a concentração;
- Ajudar a transmitir emoções.

Execução: Os alunos escolhiam uma profissão e faziam a respetiva mímica.

Apêndice G – Parecer da Diretora do Agrupamentos de escolas, onde se realizou o estudo

Exma. Sr.ª

~~Direção~~ do Agrupamento de Escolas _____

AGRUPTO DE ESCOLAS AGRUPAMENTO 011
N.º 234 PROC.º Ind
DATA 14.09.2022
RUBRICA _____

UNIT. VET. ESCOLAR DE AGRUPAMENTO
N.º 553 PROC.º Ind
DATA 16.09.2022
RUBRICA _____

Eu, Guida Maria Pereira Almeida de Sousa, professora do quadro de agrupamento de escola _____
do grupo 220 e aluna do curso de Mestrado em Especial - Domínio Cognitivo e Motor (2º ciclo), da
Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, venho por este meio solicitar
a V. Ex.ª, autorização para a realização de um trabalho de investigação sobre Agrupamento, no âmbito
da minha dissertação de Mestrado.

A tese de Mestrado está a ser orientada pela professora Doutora Maria Leonor Borges, professora da
Universidade do Algarve e pela professora Doutora Ana Luísa Sousa, Psicóloga e Coordenadora do
Centro de ~~Apoio~~ e Capacitação para a Inclusão (CACI) na Associação Portuguesa de Paralisia
Cerebral de Faro (APPC Faro). Esta tese debruça-se sobre a importância do jogo como impulsionador das
relações sociais de alunos com necessidades educativas específicas que usufruem de medidas adicionais.

Este estudo académico tem por ~~objetivo~~ promover a inclusão na sala de aula e não compromete a
aquisição de conhecimentos. Para o efeito, solicito a V. Ex.ª que se digno autorizar a minha presença nas
aulas do CAA, com a recolha de dados e aplicação de alguns jogos pedagógicos e sociais. Serão
previamente explicados os ~~objetivos~~ do estudo aos participantes e aos ~~pais~~ Pais/Encarregados de
Educação. A colaboração dos alunos é voluntária e anónima, podendo estes desistir da sua colaboração
a qualquer momento.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa
confidencialidade da informação recebida e revelando total disponibilidade para dar conta dos
resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente
dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada

Com os melhores cumprimentos

Deferido o pedido
da docente,
A Directora
15/9/22

A Mestranda
Guida Maria Pereira Almeida de Sousa
Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

Apêndice H – Autorização dos Pais/encarregados de educação

Figura 1 – Autorização da aluna 1

Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Guida Maria Pereira Almeida de Sousa, no âmbito da minha dissertação de Mestrado e Educação Especial, estou a desenvolver um estudo que procura contribuir para promover a inclusão na sala de aula e não compromete a aquisição de conhecimentos.

Para esse efeito é necessário validar para a população portuguesa realizando a recolha de dados aplicação de alguns jogos pedagógicos e sociais, que têm como tema: O JOGO COM IMPULSIONADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS, no sentido de garantir a qualidade e confiança nos dados recolhidos através des instrumento de medida.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com adolescentes dos 10 aos 15 anos de idade, escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar neste trabalho de projeto.

A participação é voluntária e anónima, consistindo na realização de alguns jogos e em preencher alguns questionários, tudo será realizado em contexto escolar, durante o tempo letivo.

Mais se acrescenta que os objetivos do estudo serão previamente apresentados e que participantes poderão, em qualquer momento, desistir de colaborar se assim o desejarem.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

Olhão, 18 de abril de 2023

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) _____

Autorizo não autorizo o meu educando a participar no estudo.

Olhão, 21 de Abril de 2023

O Encarregado de Educação

Figura 2 – Autorização da aluna 1

Caro(a) Encarregado de Educação,

Eu, Guida Maria Pereira Almeida de Sousa, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação Especial, estou a desenvolver um estudo que procura contribuir para promover a inclusão na sala de aula e não compromete a aquisição de conhecimentos.

Para esse efeito é necessário validar para a população portuguesa realizando a recolha de dados e aplicação de alguns jogos pedagógicos e sociais, que têm como tema: O JOGO COMO IMPULSIONADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS, no sentido de garantir a qualidade e confiança nos dados recolhidos através deste instrumento de medida.

Uma vez que se trata de um estudo realizado com adolescentes dos 10 aos 15 anos de idade, a escola é um local privilegiado de acesso a esta amostra. Neste sentido solicito a sua autorização para o vosso educando(a) participar neste trabalho de projeto.

A participação é voluntária e anónima, consistindo na realização de alguns jogos e em preencher alguns questionários, tudo será realizado em contexto escolar, durante o tempo letivo.

Mais se acrescenta que os objetivos do estudo serão previamente apresentados e que os participantes poderão, em qualquer momento, desistir de colaborar se assim o desejarem.

Comprometemo-nos a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recolhida e revelando a nossa total disponibilidade para qualquer informação ou intervenção considerada útil.

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

01hã, 18 abril de 2023

Eu, [redacted], Encarregado(a) de Educação do
aluno(a) [redacted]

Autorizo não autorizo o meu educando a participar no estudo.

01hã, 18 de abril de 2023

O Encarregado de Educação

[redacted]

Apêndice I – Gráficos dos resultados dos instrumentos de recolha de dados

Figura 1 - Gráfico das Questões A1 e A2, quanto à PS, em percentagem, 1º teste

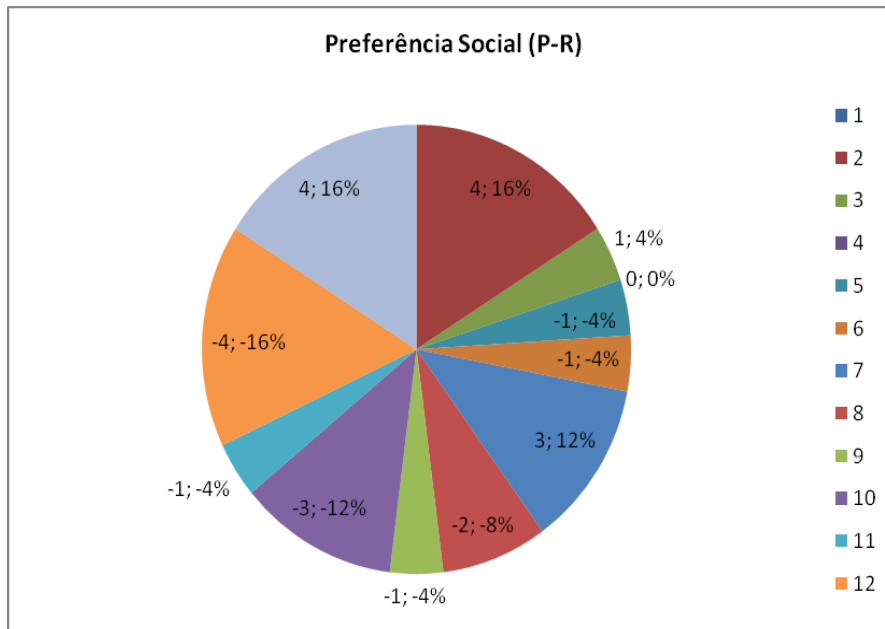


Figura 2 - Gráfico das Questões A1 e A2, quanto ao IS, em percentagem, 1º teste

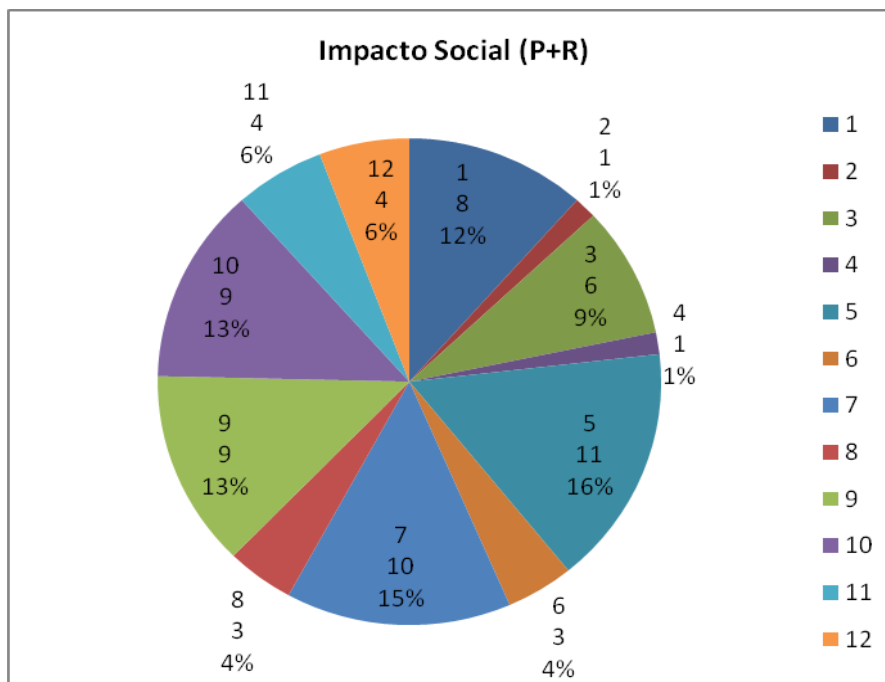


Figura 3 - Gráfico das Questões A1 e A2, quanto à PS, em percentagem, 2º teste

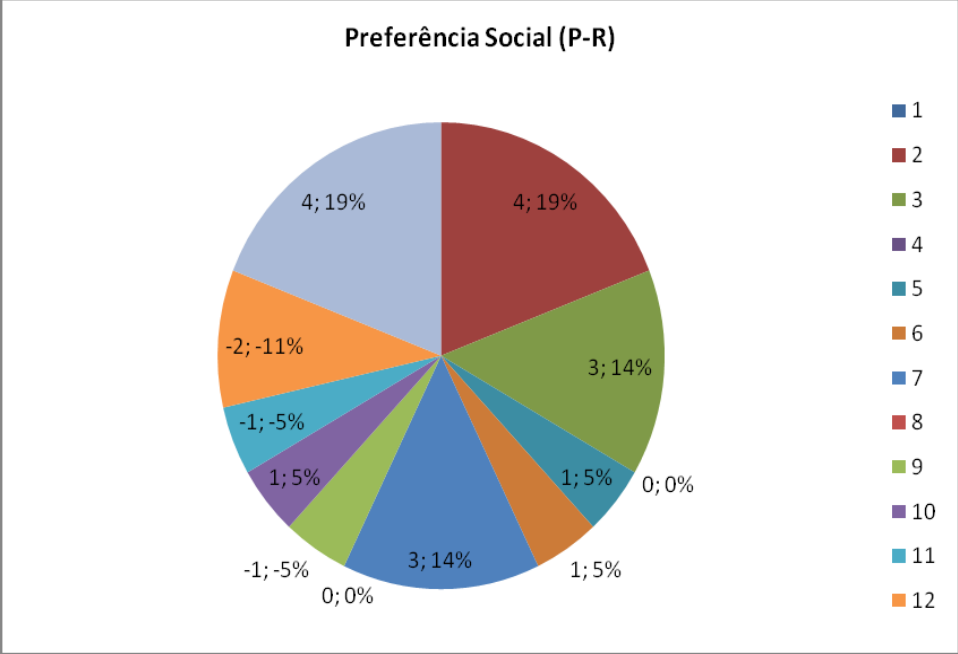


Figura 4 - Gráfico das Questões A1 e A2, quanto ao IS, em percentagem, 2º teste

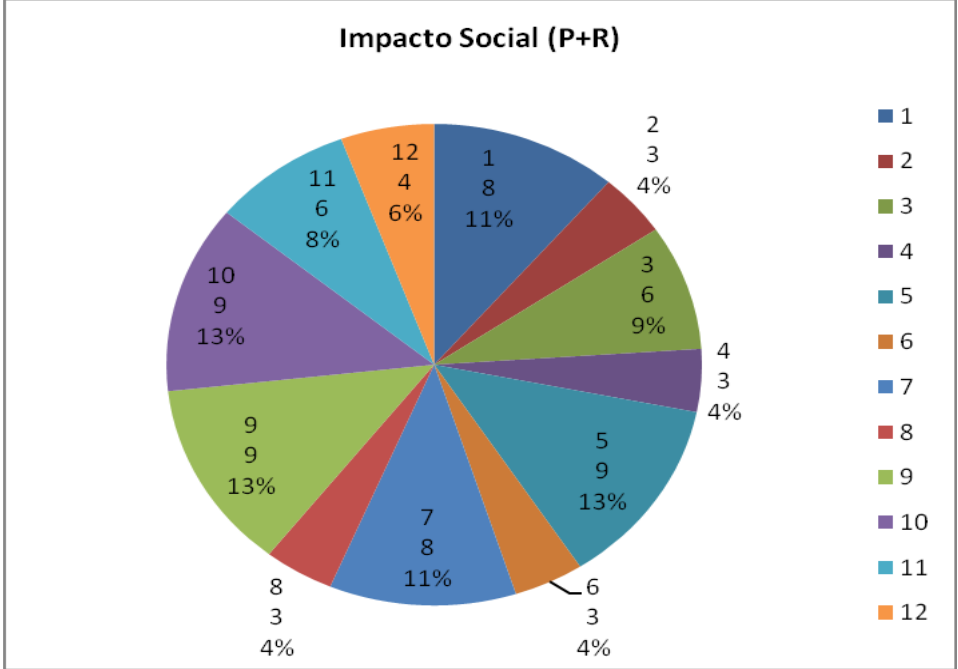


Figura 5 - Gráfico das Questões B1 e B2, quanto à PS, em percentagem, 1º teste

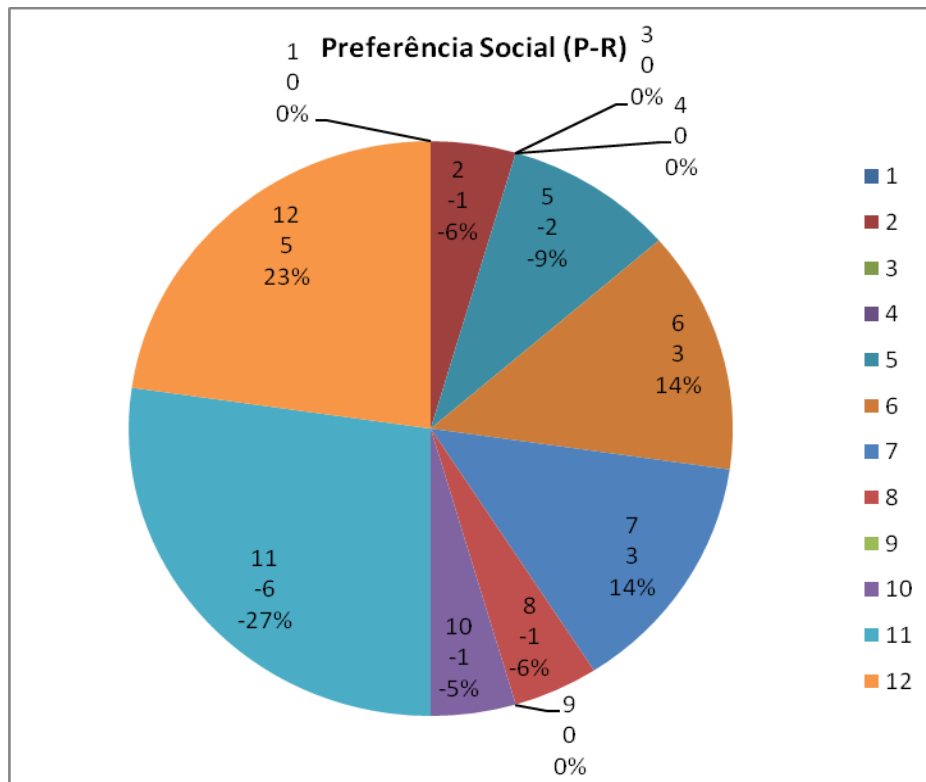


Figura 6 - Gráfico das Questões B1 e B2, quanto ao IS, em percentagem, 1º teste

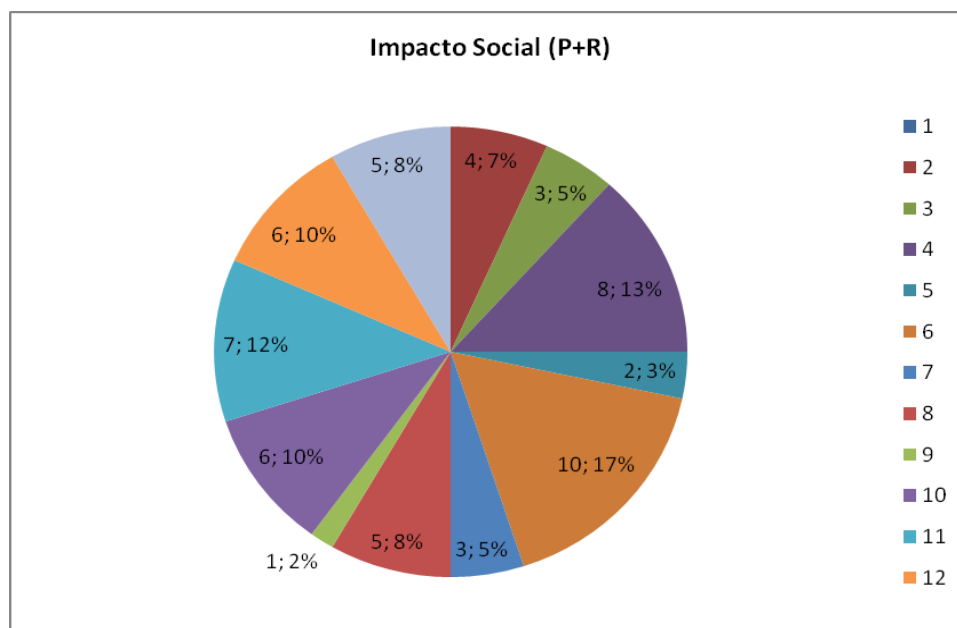


Figura 7 - Gráfico das Questões B1 e B2, quanto à PS, em percentagem, 2º teste

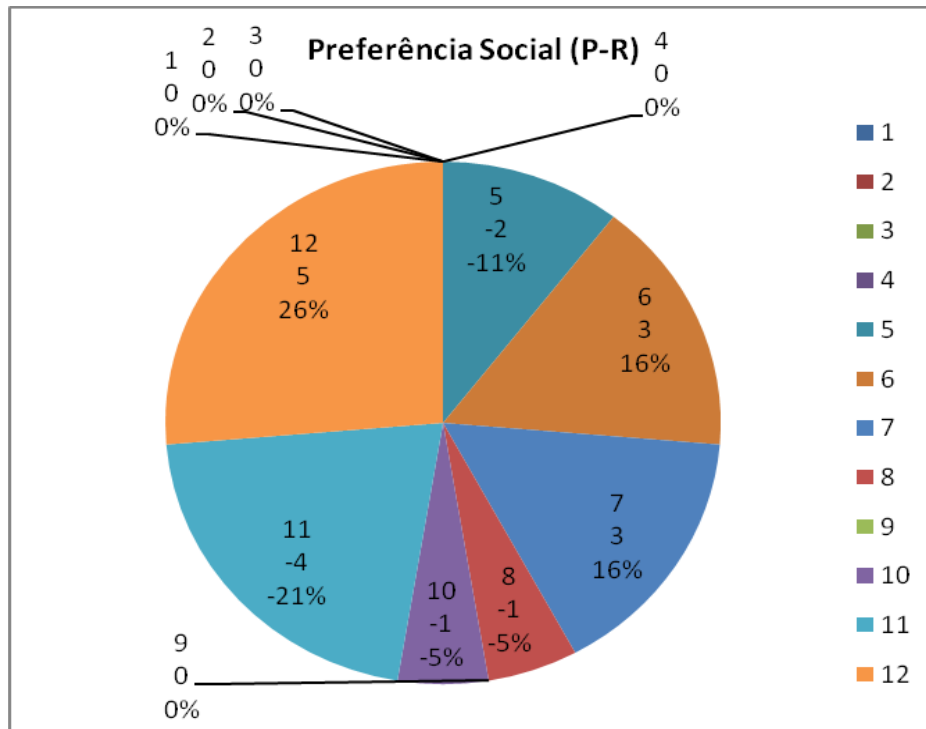


Figura 8 - Gráfico das Questões B1 e B2, quanto à IS, em percentagem, 2º teste

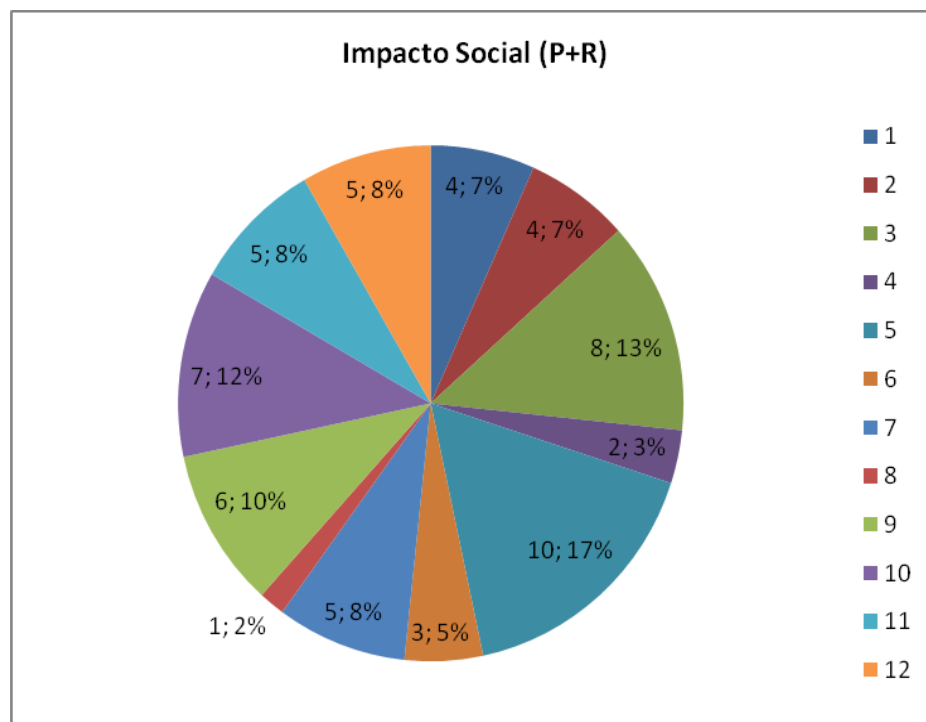


Figura 9 - Gráfico das Questões C1 e C2, quanto à PS, em percentagem, 1º teste

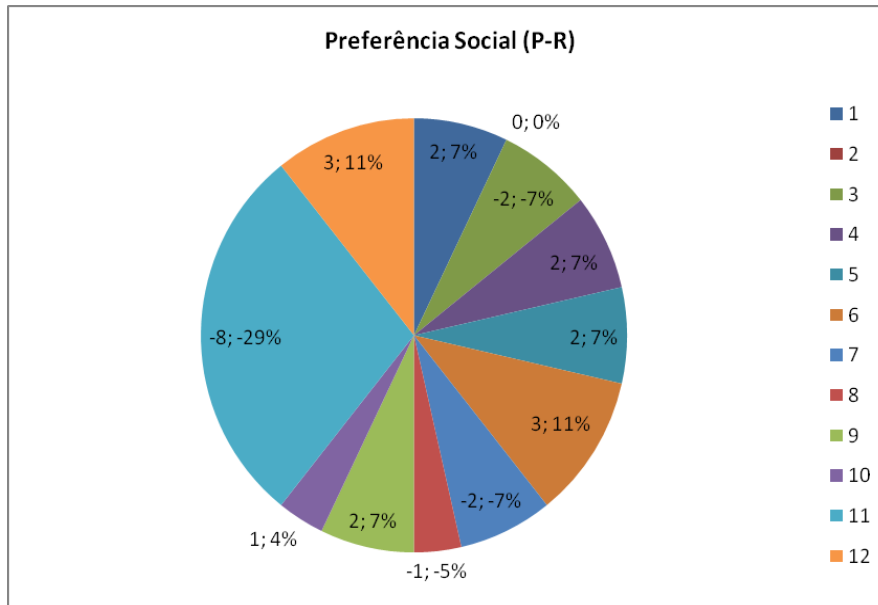


Figura 10 - Gráfico das Questões C1 e C2, quanto ao IS, em percentagem, 1º teste

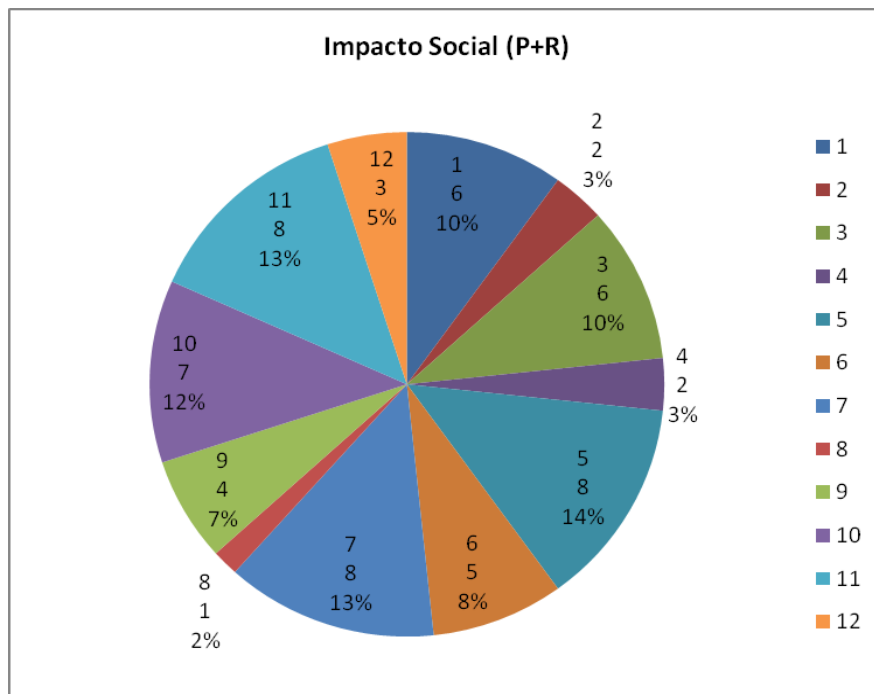


Figura 11 - Gráfico das Questões C1 e C2, quanto à PS, em percentagem, 2º teste

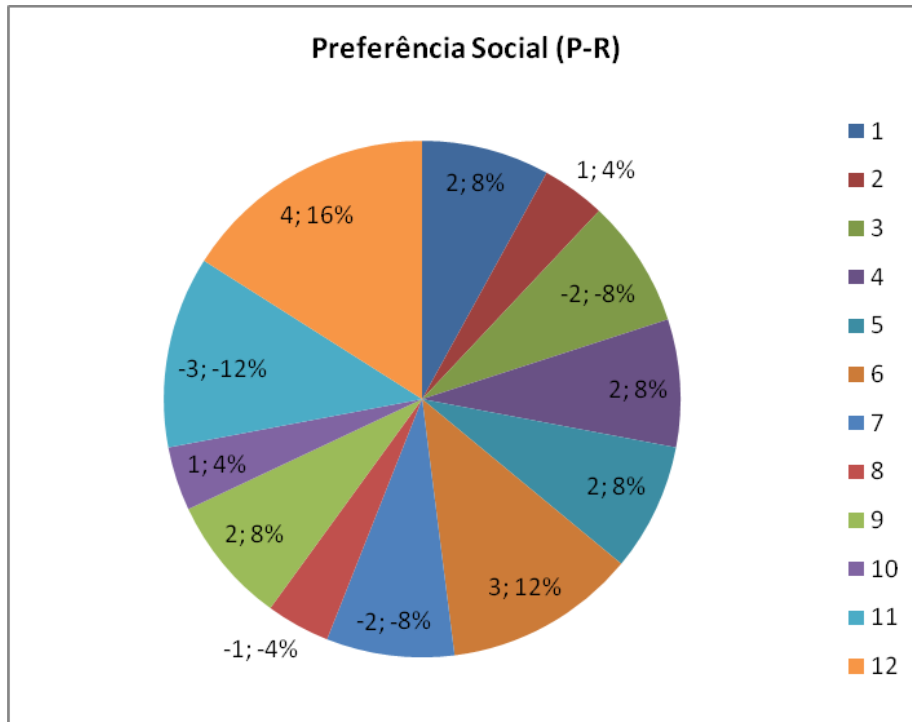


Figura 12 - Gráfico das Questões C1 e C2, quanto ao IS, em percentagem, 2º teste

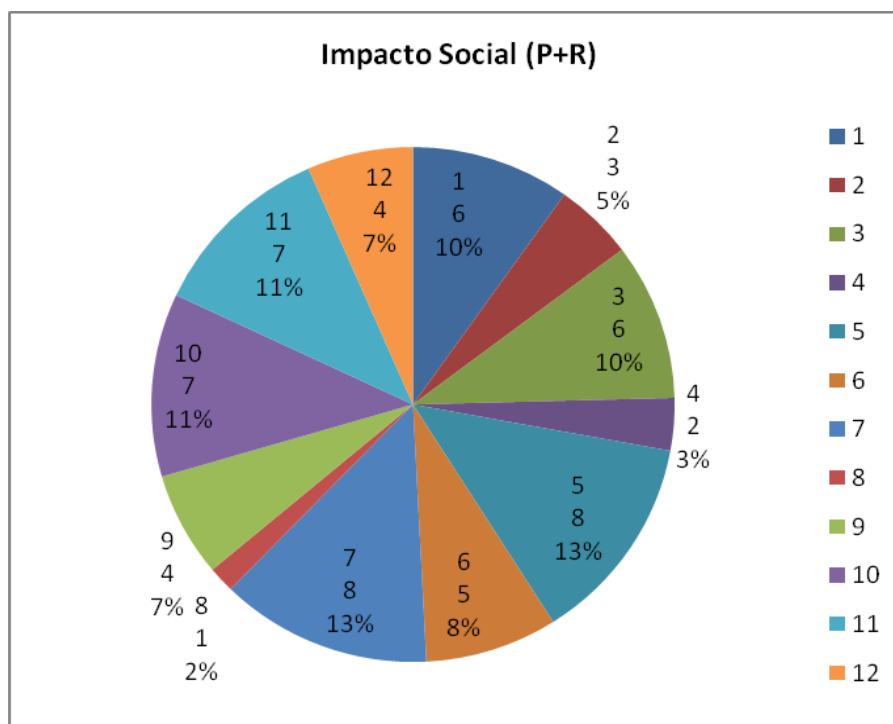


Figura 13 - Gráfico das Questões D1 e D2, quanto à PS, em percentagem, 1º teste

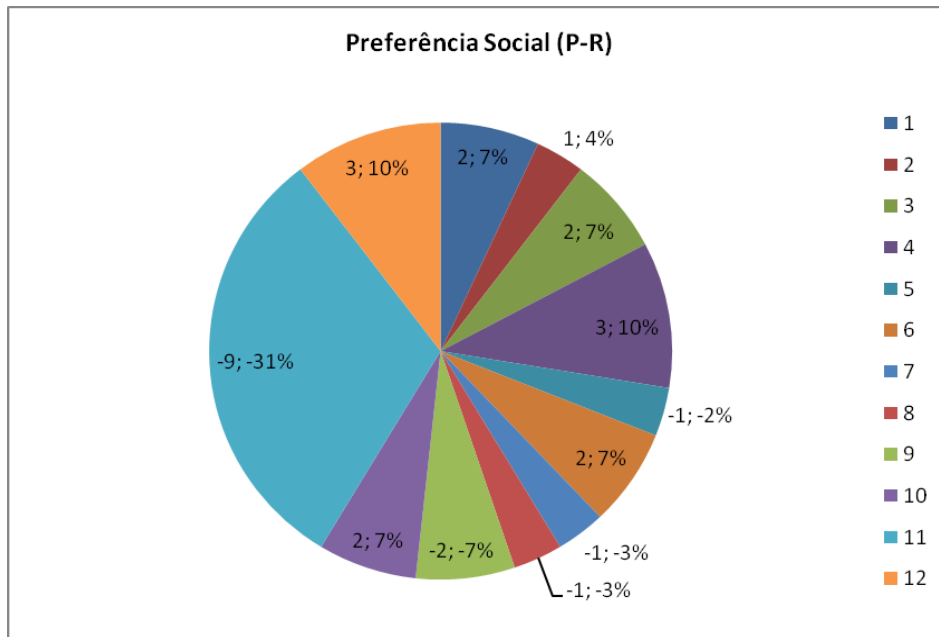


Figura 14 – Gráfico das Questões D1 e D2, quanto ao IS, em percentagem, 1º teste

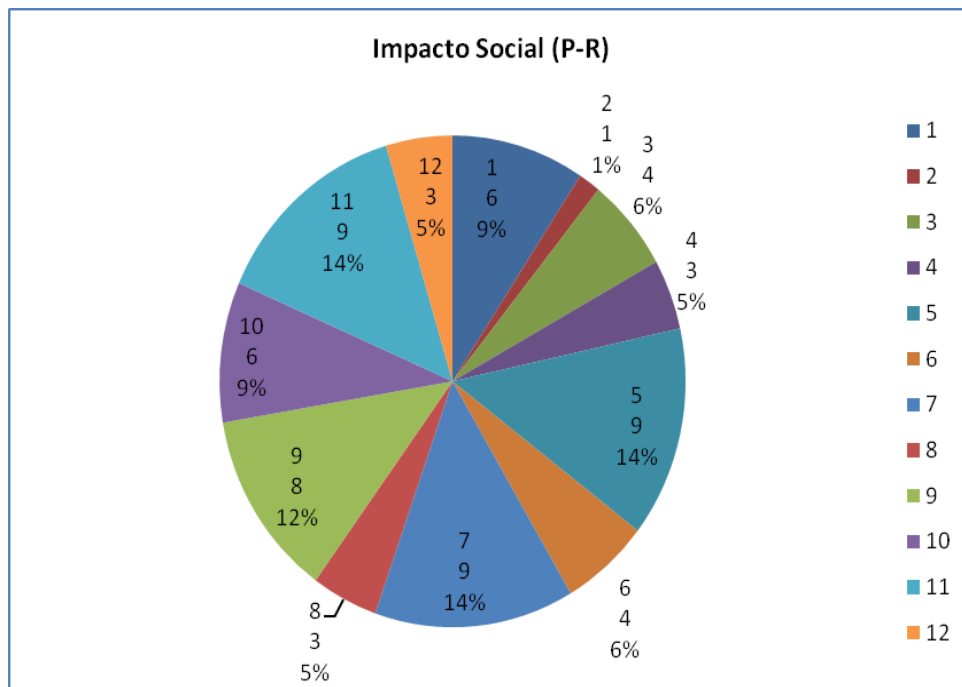


Figura 15 – Gráfico das Questões D1 e D2, quanto à PS, em percentagem, 2º teste

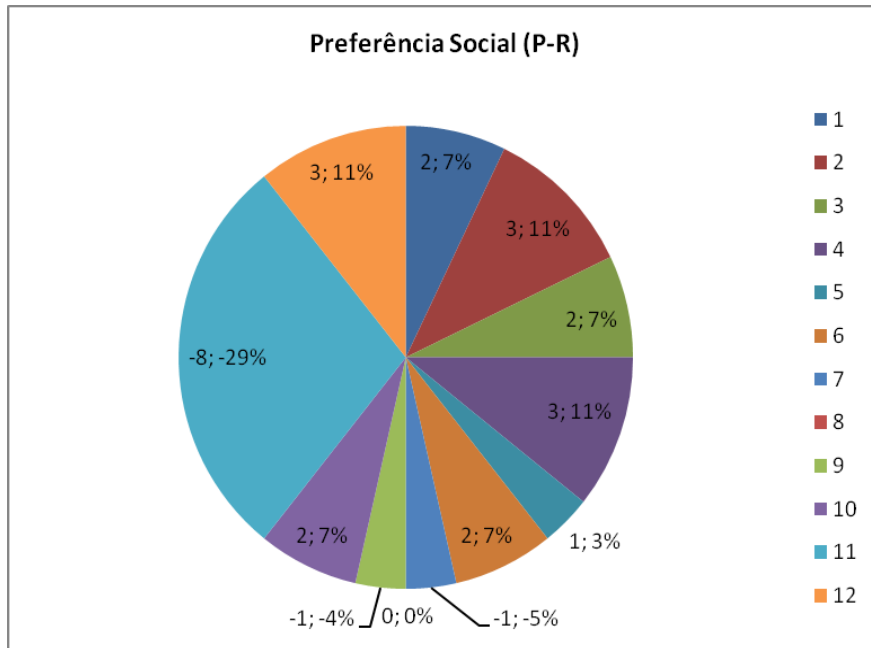


Figura 16 - Gráfico das Questões D1 e D2, quanto ao IS, em percentagem, 2º teste

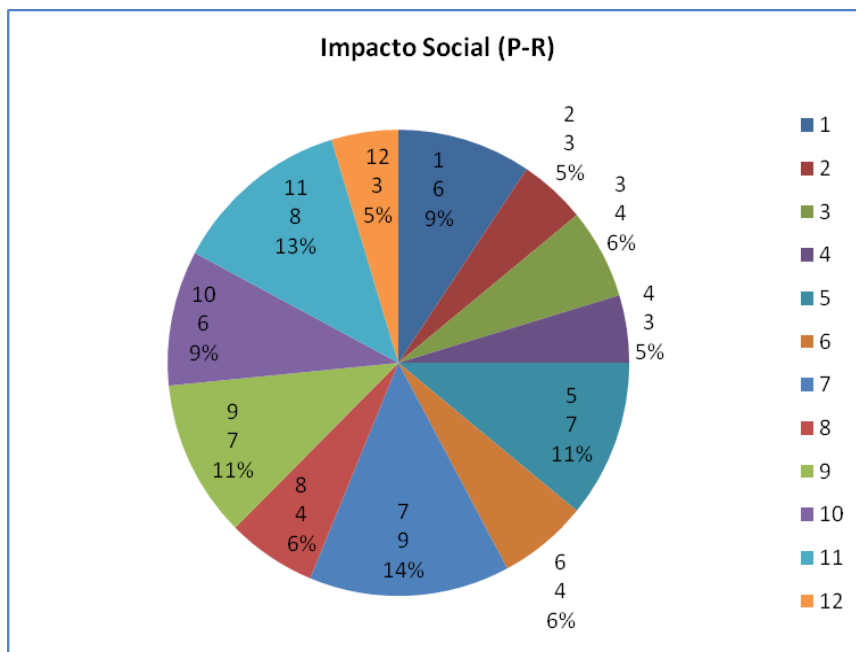


Figura 17 - Gráfico dos resultados do item: Adesão às atividades, das alunas 1 e 2

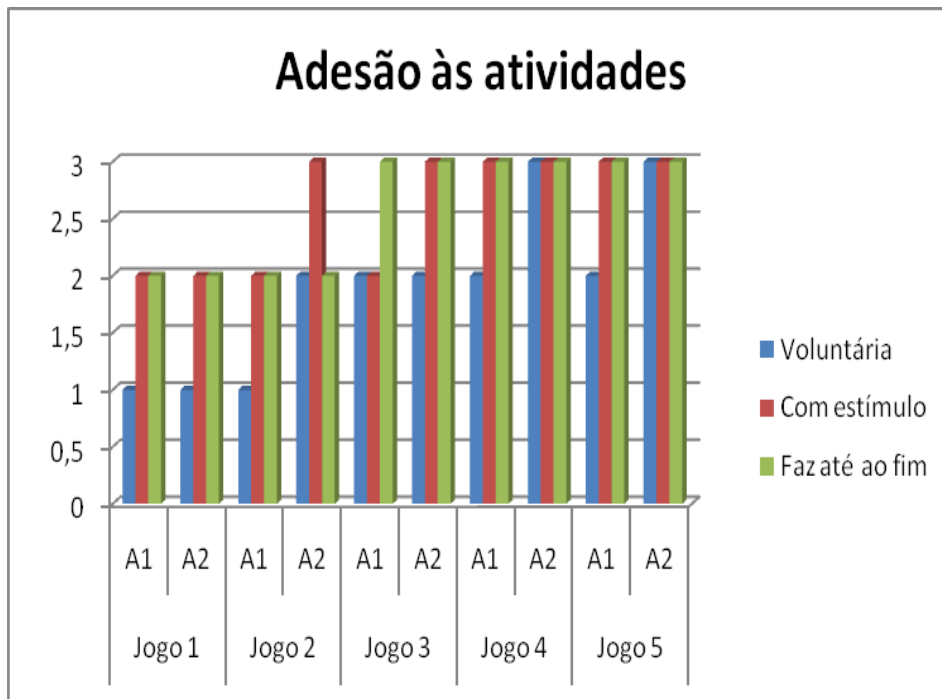


Figura 18 - Gráfico dos resultados do item: Atenção, das alunas 1 e 2

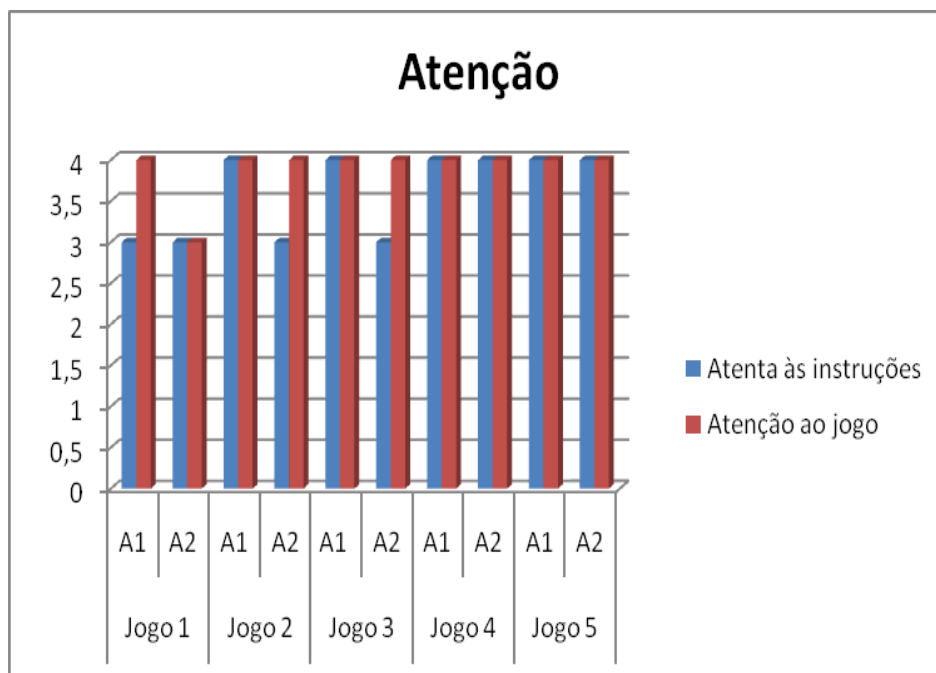


Figura 19 - Gráfico dos resultados do item: Persistência, das alunas 1 e 2

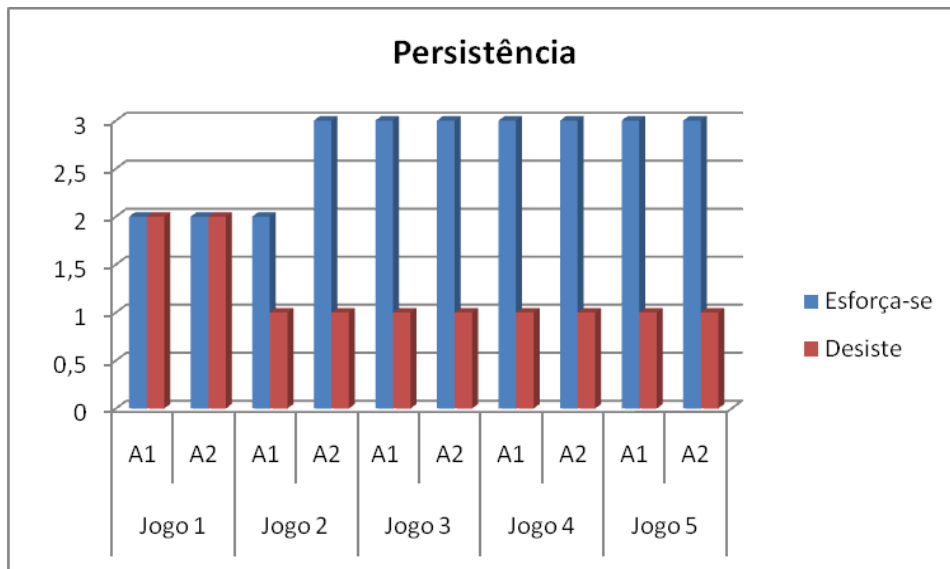


Figura 20 - Gráfico dos resultados do item: Ajustamento às atividades de jogo, das alunas 1 e 2

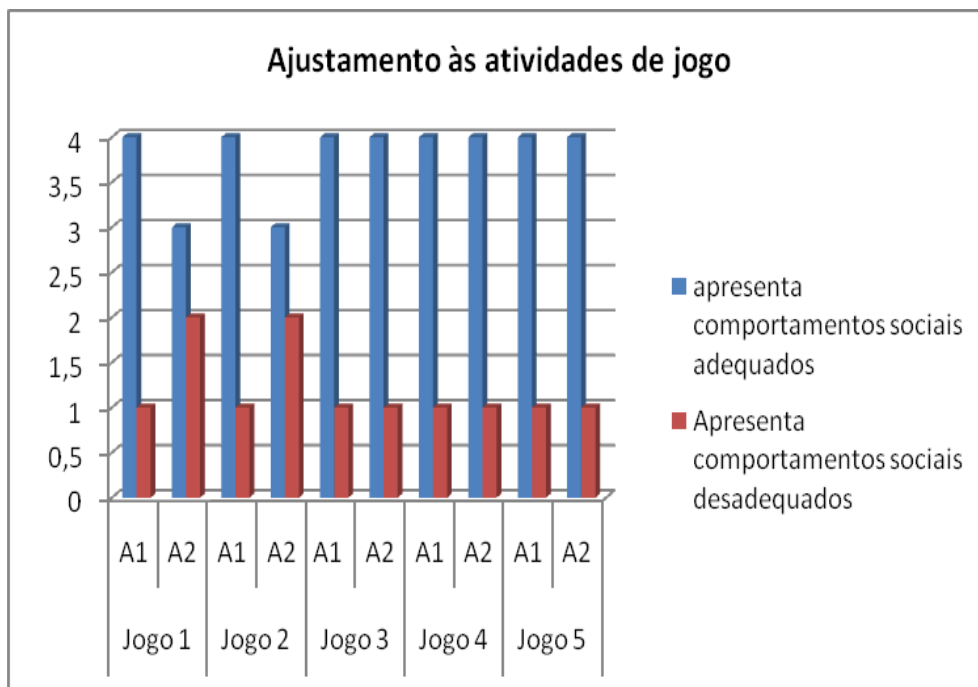


Gráfico 21 - Resultados do item: Atitude face às atividades de jogo – individuais

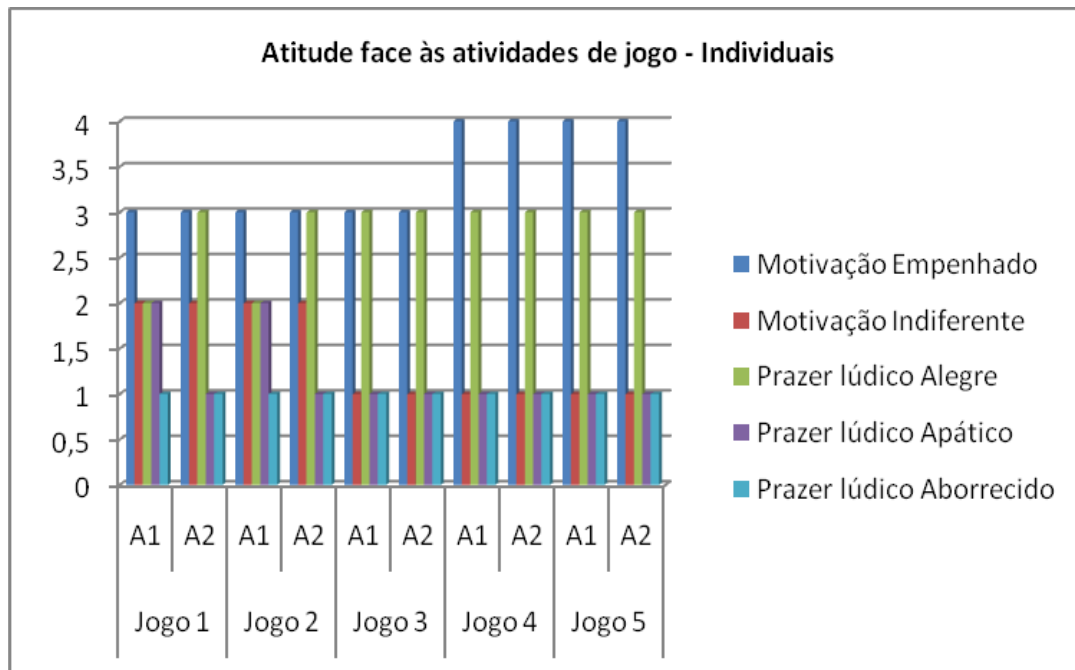


Figura 22 - Gráfico dos resultados do item: Atitude face às atividades de jogo – Coletivo

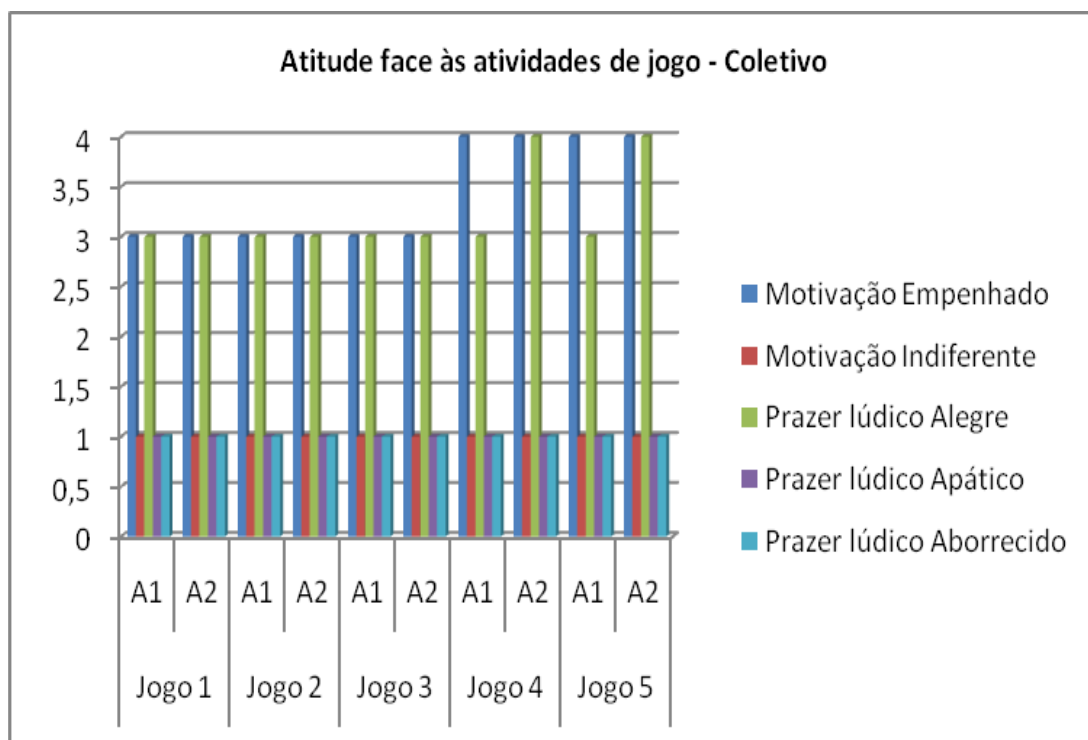


Figura 23 - Gráfico dos resultados do item: Comunicação Verbal, das alunas 1 e 2

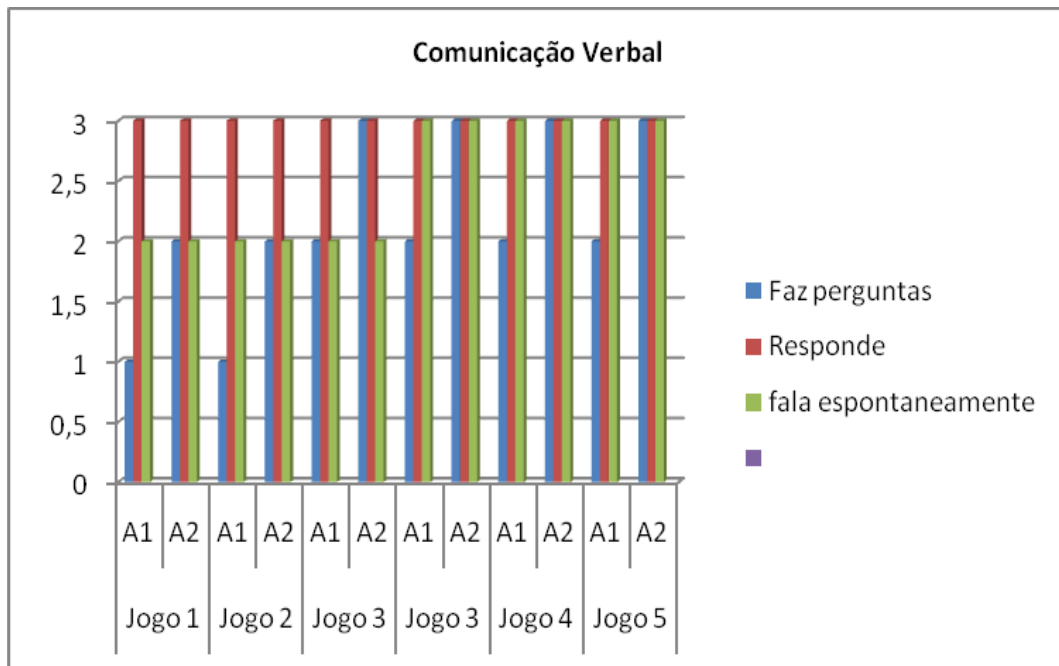


Figura 24 - Gráfico dos resultados do item: Comunicação Não Verbal - Olhar, das alunas 1 e 2

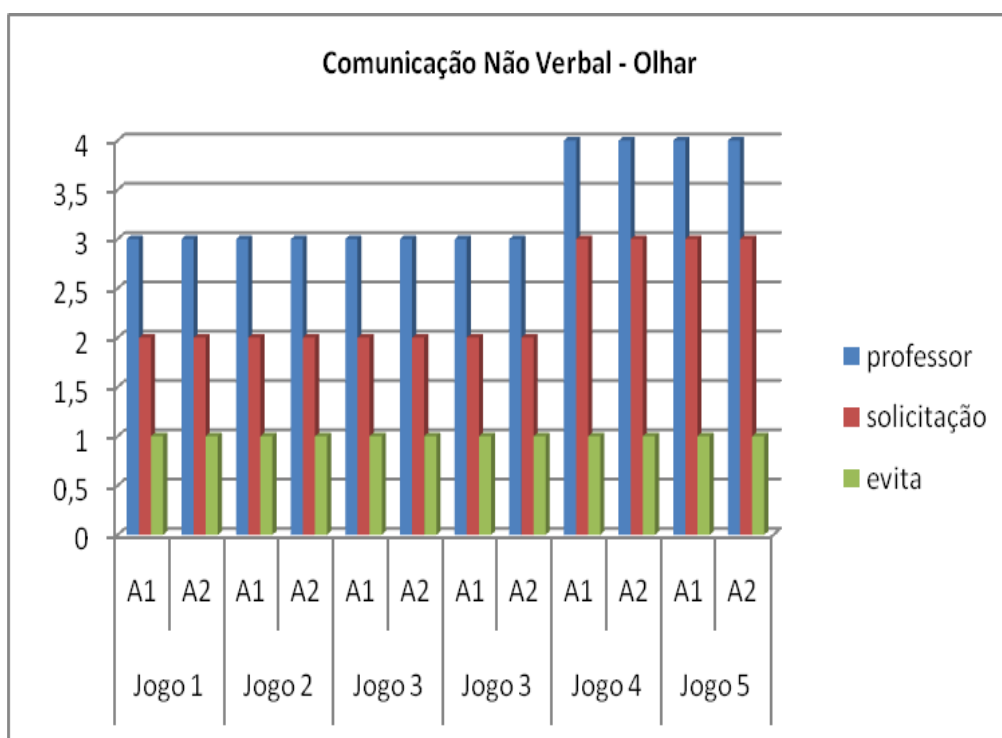


Figura 25 - Gráfico dos resultados dos itens: Respeita as regras e Tolerância à frustração, das alunas 1 e 2

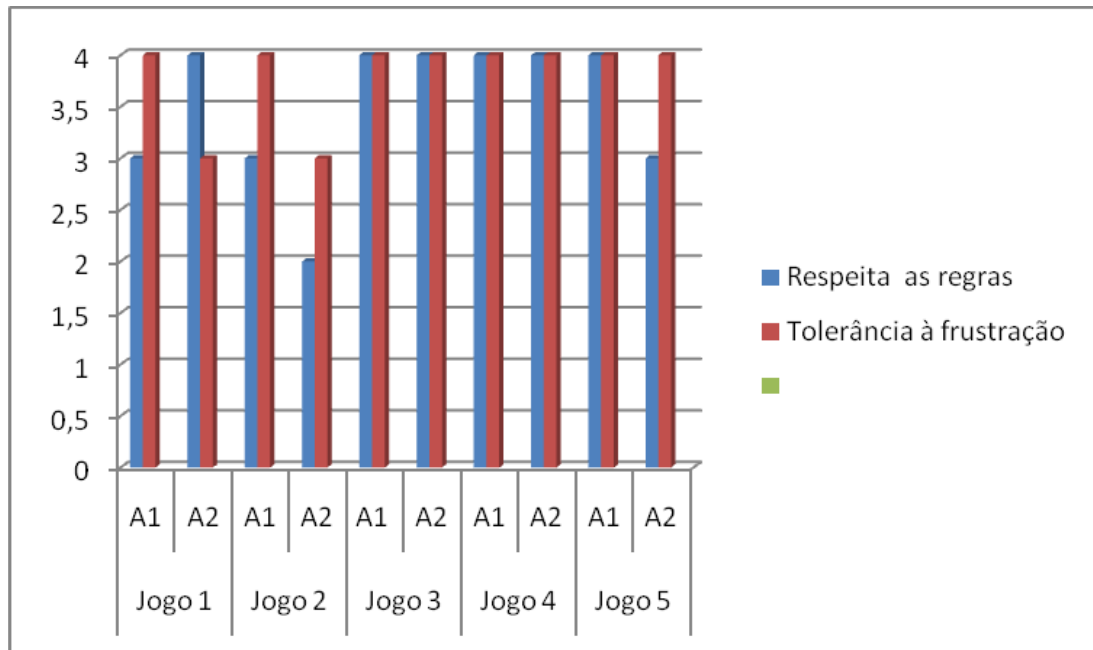


Figura 26 - Gráfico dos resultados do item: Atitude em relação ao outro, das alunas 1 e 2

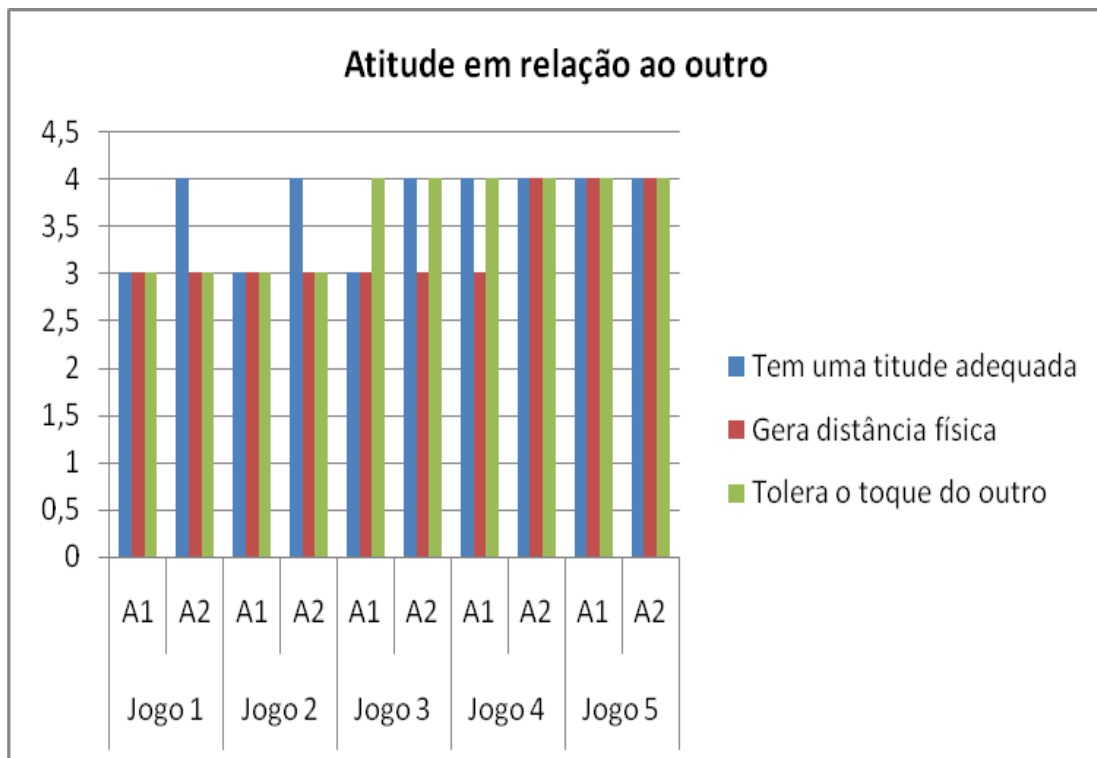


Figura 27 – Gráfico dos resultados do item: Relação com os pares, das alunas 1 e 2

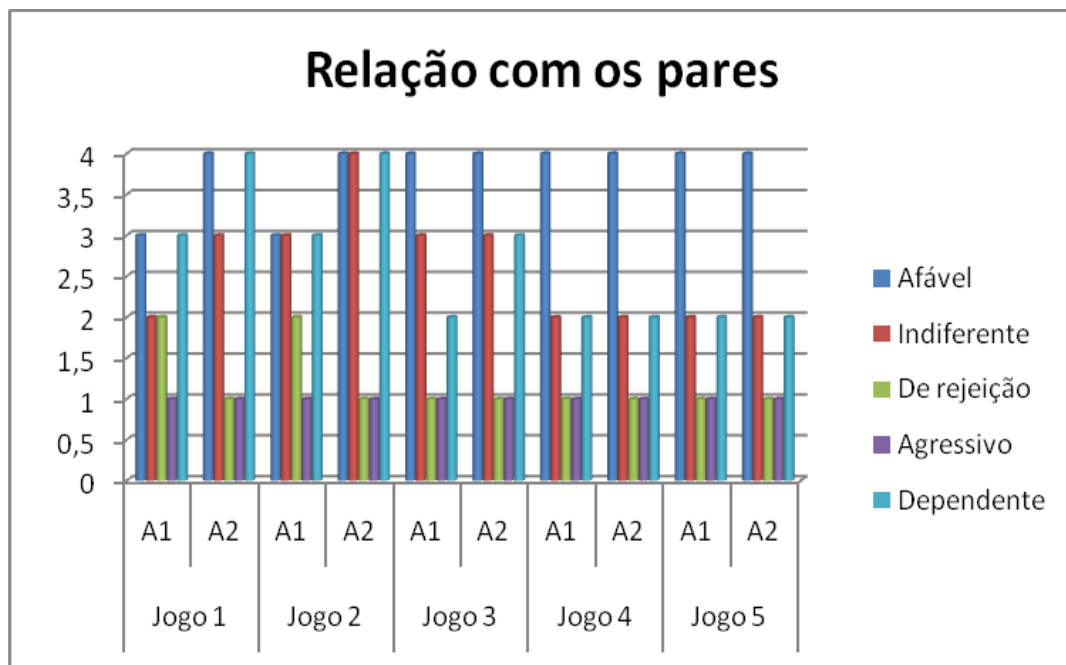
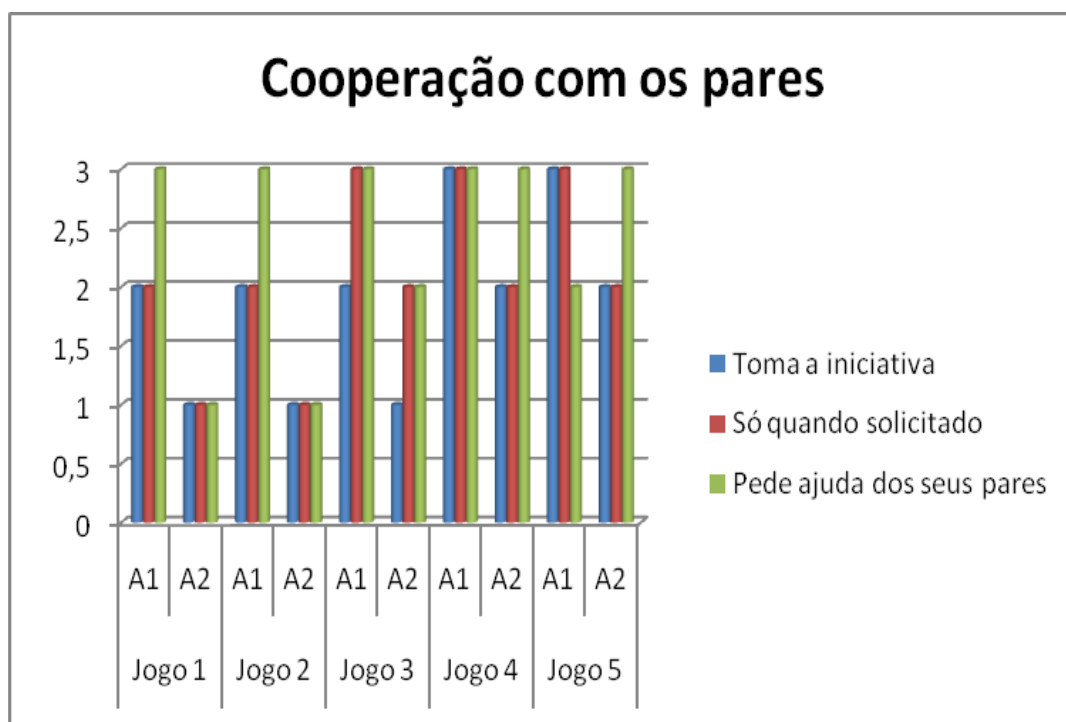


Figura 28 - Gráfico dos resultados do item: Cooperação com os pares, das alunas 1 e 2



ANEXOS

Anexo A – Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da UAlg

Cara Guida Almeida de Sousa

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo ““O JOGO COMO IMPULSIONADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS”, confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado **a cada participante** requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Para mais informação e guias de ajuda, aconselho vivamente consultar a área de "Proteção de Dados" na Intranet da Ualg em <https://ualgnet.ualg.pt/servicos#protecao-de-dados>

Anexo B – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGE

Autorização da DGE

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0870700002, com a designação *O JOGO COMO IMPULSIONADOR DA INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS*, registado em 24-02-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Guida Maria Pereira Almeida de Sousa

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque muito onerosos e revelando sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas e com os encarregados de educação ou quem tutele os menores.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e da sua não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais a recolher e tratar no presente estudo, devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados, nomeadamente no Parecer do EPD da UALG e seus considerandos. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher o consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados.

c) Atendendo à data de início do período de recolha de dados indicada - 1-03-2023 - já vencida, informa-se que a aplicação dos inquéritos só deverá ocorrer em data posterior à sua aprovação.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade

